



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO - MAPSI

CARLA ADRIANE DE ARAUJO ALMADA

**“AGORA VÃO ESTUDAR OS DOIDOS DE ANTIGAMENTE?”:
HISTÓRIAS DE SOFRIMENTO PELO NÃO APRENDER NA ESCOLA**

Porto Velho/RO
2015

CARLA ADRIANE DE ARAUJO ALMADA

**“AGORA VÃO ESTUDAR OS DOIDOS DE ANTIGAMENTE?”:
HISTÓRIAS DE SOFRIMENTO PELO NÃO APRENDER NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Porto Velho
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

A444a

Almada, Carla Adriane de Araujo.

“Agora vão estudar os doidos de antigamente?": histórias de sofrimento pelo não aprender na escola / Carla Adriane de Araujo Almada. - Porto Velho, Rondônia, 2015.
166f.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1.Psicologia escolar. 2.Escola - jovens. 3.Escola - memórias.
4.Queixa escolar. I.Zibetti, Marli Lúcia Tonatto. II.Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.III. Título.

CDU:159.9:37

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579

FOLHA DE APROVAÇÃO

“AGORA VÃO ESTUDAR OS DOIDOS DE ANTIGAMENTE?”: HISTÓRIAS DE SOFRIMENTO PELO NÃO APRENDER NA ESCOLA

CARLA ADRIANE DE ARAUJO ALMADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Orientadora)

Instituição: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Assinatura: Marli L. T. Zibetti

Prof.^a Dra. Roseli Lins Caldas

Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie

Assinatura: Roseli Lins Caldas

Prof.^a Dra. Iracema Neno Cecílio Tada

Instituição: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Assinatura: Iracema Neno Cecílio Tada

Data da defesa: 30 de outubro de 2015

A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril.
Quem examina o solo?
O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento,
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam.
(BERTOLD BRECHT)

Dedico este trabalho a Gilberto, Fernando, Samantha e Karlos que ao longo de suas trajetórias foram responsabilizados individualmente pelo não aprender. Reduzidos a meros objetos, ora tentaram resistir aos preconceitos da vida cotidiana, ora foram transformados em doentes, doidos, desinteressados e incapazes, independente das relações, fios e nós construídos socialmente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela sabedoria espiritual, por não ter me deixado desanimar em meio aos desafios e lutas diárias. Agradeço inclusive por Ele ter colocado pessoas tão especiais em meu caminho.

Agradeço à minha mãe Zenaide Ribeiro, minhas irmãs Mara Dayane e Dhulie Orlanda e minha sobrinha Daniella, pelo apoio incondicional, confiança, carinho, amor e compreensão. Serei eternamente grata a vocês. Obrigada por me encorajar e por apostar em mim. Vocês são minha base, meu porto seguro. Amo vocês!

Ao meu querido esposo Alexandre Lima, que soube compreender e aceitar esse tempo de produção sempre me impulsionando em direção à superação dos meus desafios. Você foi essencial nessa caminhada! Assim, obrigada pelo amor, pela paciência, apoio e compreensão. Obrigada por apostar em mim, por ter feito do meu sonho o nosso sonho e principalmente por acreditar em minhas potencialidades, mesmo quando eu duvidava ser capaz.

Aos jovens, Gilberto, Fernando, Samantha e Karlos, que sofreram e ainda sofrem por suas condições de não aprendentes. Obrigada por me permitirem mergulhar em suas lembranças para a construção deste trabalho.

Às mães, Maria, Luciana, Roberta e Sônia, que colaboraram com seus relatos sobre o processo de escolarização de seus filhos.

À minha querida orientadora, professora Dr.^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti, de quem tive a honra de ser orientanda. Obrigada pela atenção, paciência, dedicação, pela acolhida generosa e pelas contribuições enriquecedoras que possibilitaram que este trabalho se tornasse possível. Só tenho a agradecer por suas orientações, ensinamentos e até mesmo pelos necessários “puxões de orelha”.

À Professora Dr.^a Iracema Neno Cecílio Tada e à Professora Dr.^a Roseli Fernandes Lins Caldas pelas valiosas contribuições e pelos pertinentes apontamentos no Exame de Qualificação que engrandeceram minha pesquisa.

A todos os professores do MAPSI pelo conhecimento compartilhado durante as disciplinas, o qual enriqueceu significativamente a minha formação pessoal e profissional.

Ao Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE), pelas valiosas discussões realizadas pelo grupo.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido, o qual foi de fundamental importância para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação MAPSI, em especial, Ainá, Fernanda, Lidiane, Pamela e Suelen, pois nossa caminhada e companheirismo são antigos. Obrigada pelas aulas de inglês para entrar no mestrado, pelos momentos preciosos em Maringá, pelas ricas trocas dentro e fora de sala de aula, pelas palavras de ânimo, vivências e diálogos construídos nesses anos de amizade.

À minha amiga Vanessa Caroline, pela amizade, conversas, risadas, ajudas e companheirismo. Mesmo não nos falando diariamente, sinto que nos tornamos mais próximas com o tempo. Obrigada por dividir comigo os problemas, as angústias e as alegrias.

Ninguém vence sozinho, sempre há os bastidores, então, muito obrigada a vocês que acreditaram e estiveram ao meu lado tornando essa árdua e prazerosa jornada de dois anos mais acolhedora. Obrigada por me ajudarem a subir mais um degrau da minha escada do sucesso.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACP	Abordagem Centrada na Pessoa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAP	Centro de Atendimento Psicológico
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFP	Conselho Federal de Psicologia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GAEPPE	Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação
HB	Hospital de Base
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILES	Instituto Luterano de Ensino Superior
MAPSI	Mestrado Acadêmico em Psicologia
MPH	Metilfenidato
OQE	Orientação à Queixa Escolar
PEPA	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem
PM	Polícia Militar
PPP	Projeto político-pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RO	Rondônia
SNC	Sistema Nervoso Central
SPA	Serviço de Psicologia Aplicada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TI	Técnico em Informática
TJ	Tribunal de Justiça
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese dos dados dos participantes.....	62
---	----

RESUMO

ALMADA, Carla Adriane de Araujo. **“Agora vão estudar os doidos de antigamente?”**: histórias de sofrimento pelo não aprender na escola. Porto Velho, 2015, 166f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

A presente pesquisa centrou-se em analisar histórias e memórias de jovens que durante o processo de escolarização foram encaminhados para especialistas, principalmente para o Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Rondônia, por não apresentarem o desempenho esperado pela escola. Orientou-se pelo objetivo geral de compreender, a partir dos discursos dos jovens entrevistados, as repercussões em suas histórias de vida dos encaminhamentos/atendimentos médicos e/ou psicológicos ocorridos durante o processo de escolarização. Os objetivos específicos foram assim enunciados: a) Analisar as lembranças que os jovens encaminhados/atendidos por serviços de saúde/psicologia têm da escola e de como se deu seu encaminhamento/atendimento; b) Analisar, a partir da narrativa dos sujeitos, a forma como se deram esses atendimentos e se houve alguma influência no trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas nas quais os estudantes estavam inseridos; c) Entender os desdobramentos do encaminhamento/atendimento na história dos jovens que foram atendidos pelos serviços de psicologia e/ou de saúde. O referencial teórico adotado pautou-se em autores da psicologia escolar crítica e psicologia histórico-cultural e a abordagem de pesquisa foi a qualitativa. Participaram do estudo quatro jovens e suas respectivas mães: Gilberto 29 anos, Fernando 22, Samantha 24 e Karlos 23 anos. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, análise documental (fichas de triagem e histórico escolar) bem como diário de campo. Os dados foram analisados de forma a considerar cada história em sua singularidade e, posteriormente, foram destacados aspectos comuns aos casos estudados em relação à queixa escolar e a escola; a queixa e a psicologia; a queixa e a família e as visões decorrentes dos encaminhamentos. Foi possível perceber, nos relatos dos quatro participantes a carga de sofrimento gerado pela condição de estar na posição daquele que não atende às expectativas da escola. O sentimento de desvalorização foi marca lucidamente expressa por Gilberto, Fernando, Samantha e Karlos. A autoimagem dos jovens é marcada pela negatividade e incapacidade, eles se veem como burros, danados, doidos, desmotivados e descompromissados, concepções também compartilhadas pelas mães, as quais assimilaram os discursos de professores e profissionais da saúde e atribuem aos próprios filhos as responsabilidades por se tornarem o que são. O encaminhamento para profissionais da saúde produziu efeitos subjetivos que não redundaram em melhorias no processo de escolarização. Não foram movimentadas questões que estavam em torno do não aprender e as concepções do próprio sujeito sobre seu processo de escolarização. Esse processo de patologização teve consequências, como: reforçar, fortalecer e criar visões piores sobre si mesmo do que as que geraram o encaminhamento. Apesar das representações negativas, em algumas falas nota-se que a intensidade e a vontade de superação ainda se mantêm. Desta forma enfatiza-se que toda a criança tem o direito e a capacidade de aprender. Contudo para preservar esse direito é preciso transformar o cotidiano escolar, bem como as práticas e atuações de professores, psicólogos e médicos, que retiram da sociedade, do modo de produção capitalista, da organização escolar a responsabilidade pelo fracasso escolar e lançam o peso do não aprender sobre as crianças a ponto de adoecê-las.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Queixa escolar. Memórias. Jovens.

ABSTRACT

ALMADA, Carla Adriane de Araujo. "**Will they now study the crazy of yesteryear?** Stories of suffering by not learn in school. Porto Velho, 2015 166f. Dissertation (Master's Degree in Psychology) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

The research present focused on analyzing histories and memories from the young who during the enrollment process were referred to specialists, especially for the Psychology Service Applied by Universidade Federal de Rondônia, for not getting the expected performance by the school. Guided by the overall objective of understanding, from the interviews young people, the repercussions on their life stories of referrals / medical and / or psychological that occurred during the process of schooling. The specific objectives were well enunciated: a) To analyze the memories that young people forwarded / served by health services / psychology have school and how was your routing / service; b) To review, from the narrative of the individuals, the way they have these services and if there was any influence on the educational work of the schools in which students were inserted; c) To understand the ramifications of the routing / service in the history of young people who were assisted by psychology and / or health services. The theoretical reference adopted was marked by authors critical of school psychology and historical-cultural psychology and research approach was qualitative. Study participants were four youths and their respective mothers: Gilberto 29, Fernando 22, 24 and Samantha Karlos 23 years. For data collection semi-structured interviews were used, document analysis (screening records and transcripts) and field diary. Data were analyzed in order to consider each case on their singularity and subsequently were highlighted aspects common to the cases analyzed in relation to school complaints and school; the complaint and psychology; the complaint and the family and the visions arising from referrals. Was possible to perceive, in the stories of the four participants the burden of suffering generated by the condition of being in the position that it does not meet the school's expectations. The feeling of devaluation and bitterness brands are expressed lucidly by Gilberto, Fernando, Samantha and Karlos. The self-image of the young people is marked by negativity and inability, they see themselves as stupid, damned, crazy, demotivated and disengaged, conceptions also shared by mothers, who assimilated the discourse of teachers and health professionals and attach to their children responsibilities by become what they are. Forwarding to health professionals produced subjective effects that do not result in improvements in the schooling process. There were no issues that were moved around and not learn the concepts of the subject himself about his schooling process. And this process of pathologizing, had consequences, such as: to strengthen, strengthen, create other views about themselves worse than those that led to the referral. However, despite the negative representations in some lines it is noted that the intensity and the will to overcome still remain. This way it is emphasized that every child has the right and ability to learn. But to preserve this right is necessary to transform the school routine, as well as the practices and performances of teachers, psychologists and doctors, which removes from society, the capitalist mode of production, of the school organization responsibility for school failure and throw the weight of not learn about the children enough to sick them.

Keywords: School Psychology. School problems. Memoirs. Young

SUMÁRIO

O INÍCIO DA CAMINHADA	14
INTRODUÇÃO	17
1- PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DO PASSADO AO PRESENTE	26
1.1- Aproximações entre psicologia e educação: uma breve retrospectiva histórica	27
1.2- Psicologia Escolar crítica: denúncia e repetição	33
1.3- Psicologia e Educação: práticas e intervenções	42
2- A PESQUISA	55
2.1 Objetivo Geral	56
2.2 Objetivos Específicos	56
2.3 Método	57
2.4- Campo	58
2.5- Participantes	61
2.6- Procedimentos e instrumentos	63
2.6.1- Análise documental	63
2.6.2- Entrevistas	64
2.6.3- Diário de campo	65
2.7- Análise de dados	66
3- TECENDO OS FIOS QUE COMPÕEM A VIDA: CAMINHOS DIFERENTES PARA TRAJETÓRIAS ESCOLARES SEMELHANTES	68
3.1- “Eu queria saber muito de bagunça, muito de farra [...] aí fiquei desinteressado pelos estudos”: A história de Gilberto	69
3.1.1- Encaminhamento	72
3.1.2- Tecendo algumas considerações sobre a história de Gilberto	74
3.2- “É vamos dizer que sempre fui um menino bem danado mesmo, sempre dei trabalho”: A história de Fernando	77
3.2.1- Encaminhamento	81
3.2.2- Tecendo algumas considerações sobre a história de Fernando	83
3.3- “[...] eu sei que eu não sou normal a todo mundo [...]. Eu queria ser uma pessoa assim, que conseguisse focar nos estudos”: A história de Samantha	89
3.3.1- Encaminhamento	91
3.3.2- Tecendo algumas considerações sobre a história de Samantha	93
3.4- “[...] ninguém bota fé em mim, porque eu sou meio famoso lá em casa de começar as coisas e não terminar”: A história de Karlos	99

3.4.1- Encaminhamento	106
3.4.2- Tecendo algumas considerações sobre a história de Karlos.....	107
4- FIOS E LANTERNAS: (DES) ENCONTROS ENTRE AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS JOVENS PARTICIPANTES	111
4.1- Queixa escolar e escola.....	112
4.1.1- Bilhetes e reuniões: espaços de reclamações e acusações nas relações entre família e escola	113
4.1.2- Afetividade e Educação.....	115
4.1.3- Dificuldade em aprender: fugindo da idealização da escola	118
4.1.4- EJA e provão: um atalho para concluir a escolarização	122
4.2- Queixa escolar e Psicologia.....	125
4.3- Queixa escolar e família: o olhar das mães	133
4.4- Visões decorrentes dos encaminhamentos: marcas e perpetuação	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A.....	162
TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO	162
APÊNDICE B.....	163
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
APÊNDICE C	164
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES	164
APÊNDICE D	165
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES	165

O INÍCIO DA CAMINHADA

As ideias contidas neste trabalho somente deixarão de ser pretensão se ele for lido e discutido por aqueles a quem se dirige, os profissionais detentores desse olhar, principalmente os que estão iniciando o exercício desse poder. Por isso esta sua forma, indissociável do conteúdo e dos propósitos; [...] por isto as citações, talvez em demasia, para lhes assegurar que não estou sozinha nesta viagem; mostro-lhes meus companheiros, na esperança de seduzi-los a não aceitar este poder de olhar sem ver e de anular o que não se sabe ver.

(MOYSÉS, 2001, p. 11)

Enfrentar dificuldades no processo de escolarização, em muitos casos, influencia o futuro de crianças e adolescentes, visto que não raramente se convencem e são convencidos de que o seu fracasso ou sucesso escolar dependem de seu esforço pessoal. As relações entre as dificuldades na escolarização e psicologia, compõem o pano de fundo desta investigação. Contudo, antes de entrar no universo da minha pesquisa, vejo a necessidade de descrever ao leitor como se deu minha aproximação com a psicologia e com o tema em questão.

Foi somente em 2008, quando iniciei a graduação em psicologia na UNIR/ Campus de Porto Velho que tive a oportunidade de adentrar no universo encantador que é a profissão de psicóloga. Ao entrar na Universidade, como ainda não conhecia e não tinha afinidade por nenhuma abordagem, eu estava disposta a estudar todas as matérias com entusiasmo e dedicação.

No decorrer da graduação, algumas áreas me chamaram a atenção, dentre elas a psicologia escolar, que no 4º período, mais especificamente na disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I (PEPA I) nos foi proposta a realização de um estudo de caso para conhecer todas as versões engendradas na produção da queixa escolar de uma criança encaminhada ao Serviço de Psicologia Aplicada – SPA.

Conhecidas as relações, os atores e ambientes em que se produziu a queixa, realizamos em PEPA II uma intervenção que visou contribuir para a mudança da visão cronificada que se tinha do aluno vítima de fracasso escolar. Essas experiências obtidas durante as disciplinas de psicologia escolar me instigaram a buscar mais sobre a atuação do psicólogo neste campo de atuação.

No projeto curricular do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, no 9º período, o estudante deve escolher dois campos da psicologia para estágio curricular, de tal modo, aceitando os desafios de atuar com a queixa escolar em uma abordagem com

referenciais críticos, que questiona os instrumentos de avaliação tradicionalmente utilizados pela psicologia, em 2012 minha escolha recaiu sobre a área de psicologia escolar e psicologia hospitalar.

No decorrer do estágio aconteceram duas experiências significativas que estimularam o desejo por continuar os estudos concorrendo a uma vaga para o Mestrado em psicologia na linha de psicologia escolar e processos educativos. Uma dessas experiências foi a realização do Plantão Institucional, que tinha como participantes os representantes de cinco escolas estaduais de Porto Velho/RO que obtiveram baixas notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹). O Plantão Institucional tinha por objetivo problematizar as práticas que ocasionaram o insucesso escolar, bem como, elaborar estratégias que promovessem uma reversão desse crítico quadro institucional. Os encontros eram realizados quinzenalmente e tinham caráter itinerante, considerando a importância do conhecimento *in loco* da realidade de cada escola por todos os participantes do grupo.

Durante as reuniões surgiram diversas queixas como, violência na escola, aluno indisciplinado, falta de identidade profissional, falta de motivação tanto por parte dos alunos quanto dos demais atores escolares, aluno-problema entre outras. Cada situação e queixa que surgia no Plantão Institucional era discutida e analisada pelos participantes do Plantão com o intuito de que todos compreendessem a demanda a partir de um olhar que considerasse as questões sociais. Ao longo das discussões o grupo composto por orientadores, psicólogas, e outros atores escolares percebeu que os problemas existentes na escola decorrem de uma rede entrelaçada entre sistema, governo, escola, alunos e pais e que, na verdade, o aluno é a vítima na medida em que as decisões são impostas a ele, sem que ele seja sequer ouvido.

A outra experiência, que inclusive é a inspiradora da atual pesquisa, foi a de realizar uma intervenção com um adolescente de 14 anos de idade, multirrepetente, que à época cursava o 4º ano do ensino fundamental e que fora encaminhado ao SPA com queixas de problemas de aprendizagem, dificuldades de socialização, queixas pautadas em diagnósticos e laudos médico e psicológico atestando que o adolescente tinha transtorno esquizoide, atraso cognitivo e uma idade mental abaixo de sua idade cronológica.

Com o estágio, que se referenciava na psicologia histórico-cultural e psicologia escolar crítica, que considera a realidade social, cultural, histórica e subjetiva do estudante, foi

¹ IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Foi criado em 2007 para medir a qualidade do ensino e estabelecer metas para sua melhoria. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação. É calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (FERNANDES, 2007).

possível realizar intervenções abrangendo todos os que estavam envolvidos na queixa, ou seja, com a mãe, a professora, psicóloga de outra instituição que atendia o adolescente em outra abordagem, e com o próprio adolescente, a fim de problematizar o rótulo de especial que este recebera, mobilizando a família e a professora a percebê-lo não como doente e sim como sujeito que tem potencialidades, habilidades e capacidades, mas que foram perdidas ao longo do processo de patologização e produção de diagnósticos.

No decorrer dos encontros percebi a força do discurso do médico e da outra psicóloga, pela influência exercida sobre as atitudes da família e da sociedade para com o adolescente. O diagnóstico marcou a vida do jovem em todas as suas relações, sendo visto por todos, como uma criança que necessitava de atendimento especial.

Apesar das minhas intervenções, a mãe, com a orientação da psicóloga, preferiu retirar o filho da escola regular e matriculá-lo em uma instituição para pessoas com deficiência intelectual, o que restringiria algumas possibilidades de encontros e interações com estudantes sem dificuldades de aprendizagem. O caso mostrou-me o quanto o diagnóstico serviu como meio de estigmatização, permeando, marcando de forma negativa as relações e a vida daquele estudante visto que a dificuldade na escola, seguida do diagnóstico, foi o motivo usado para sua exclusão e produção da cronificação na relação com a aprendizagem, na qual ele foi convencido de sua própria incapacidade para aprender.

A conclusão daquele atendimento levantou várias indagações acerca do futuro não somente desse adolescente, mas de todos aqueles que fracassam na escola e por isso são encaminhados para profissionais de saúde e acabam recebendo diagnósticos descontextualizados de problemas de aprendizagem, que não levam em conta as repercussões que estes terão dentro da escola e nem as marcas, sejam elas positivas ou negativas, que deixarão na trajetória de vida dos que os recebem.

Ao conseguir uma vaga no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI) estava posta a chance de encontrar algumas respostas para minhas perguntas sobre as implicações, repercussões do fracasso escolar e, por conseguinte do encaminhamento/atendimento e possíveis diagnósticos na vida de jovens que foram encaminhados, pela escola, orientadores escolares, psicólogos, médicos ou pela própria família ao Serviço de Psicologia Aplicada da UNIR, com queixas escolares, avaliações neurológicas e diagnósticos de distúrbios de aprendizagem durante sua infância.

INTRODUÇÃO

Para localizar uma lembrança não basta um fio de Ariadne; é preciso desenrolar fios de meadas diversas, pois ela é um ponto de encontro de vários caminhos, é um ponto complexo de convergência dos muitos planos do nosso passado.

(BOSI, 1994, p. 413)

Os encaminhamentos de crianças com queixas escolares para profissionais especializados continuam sendo frequentes na sociedade capitalista em que vivemos e essa prática, que já é bastante antiga, está fundamentada em concepções ideológicas que têm por objetivo buscar respostas ou no aluno, ou em sua família pelo não aprender na escola.

Teorias como a da carência cultural, a teoria racista, as explicações organicistas e psicológicas continuam sendo formas, porém mais camufladas, que aparecem como explicação para o fracasso escolar. Diante dessas concepções o insucesso na escola é visto como de responsabilidade do aluno por ser de uma família pobre, desestruturada; por não ter uma nutrição adequada; por não ter desenvolvido suas aptidões; por problemas biológicos, emocionais dentre vários outros fatores que transformam questões de ordem social em questões puramente biológicas e, portanto, individuais. Essa transformação do social para o biológico de acordo com Collares e Moysés (1996) tem por finalidade isentar o sistema escolar de suas responsabilidades e culpabilizar a criança pelo não aprender.

O aluno com desempenho escolar que não se enquadra nos parâmetros esperados, passa a ser considerado o aluno problema, o diferente, que se desviou de padrões estabelecidos pela escola e pela sociedade e que, por isso, deve ser encaminhado para médicos e psicólogos para ser avaliado, tratado e se possível curado de tal problema.

A relação estabelecida entre psicologia, educação e medicina, na busca de localizar a origem, os motivos dos problemas de aprendizagem, levou ao enfrentamento das dificuldades escolares por meio de testes, diagnósticos e tratamento das crianças com queixas escolares. Nesta perspectiva, a culpa sempre vai incidir sobre aspectos do desenvolvimento da criança, pois quando um profissional recebe e toma o aluno com queixa escolar como um ser isolado, sem considerar suas relações, acaba por reduzir o homem a suas funções orgânicas e psíquicas, além de continuar depositando e perpassando a ideia de que o fracasso é do encaminhado.

Essa prática psicologizante, biologizante e patologizante começa a sofrer críticas por parte de autores como Patto (1984, 1990), Antunes (1988), Collares e Moysés (1996) que

compreendem o ser humano como social, “[...] como um ser em movimento, em permanente construção no decorrer do tempo histórico. Um homem que, ao transformar sua realidade para poder garantir sua sobrevivência, vai também construindo seu mundo psicológico”. (BOCK, 2000, p. 14). Muda-se, nessa perspectiva o foco da análise, tirando o olhar do aluno e abrangendo aspectos mais amplos, ou seja, as desigualdades nas formas de vida na sociedade capitalista e o processo de escolarização. Assim, quando o psicólogo recebe um aluno com queixa escolar, ele deve estar ciente de que esta faz parte de algo amplo, se constituindo, portanto em apenas uma parte de uma emaranhada rede de fatores e relações.

Contudo, mesmo com a crítica ao modo de atuação clínica do psicólogo, crianças continuam sendo responsabilizadas pelo insucesso na escola. Alunos são encaminhados, diagnosticados e rotulados por problemas que envolvem um sistema escolar deficitário e desigual, mas que de certo modo só reflete na vida daqueles que foram tidos como culpados pelo não aprender.

As repercussões desses encaminhamentos na vida e na continuidade da escolarização de sujeitos encaminhados para atendimento psicológico tornaram-se o foco das minhas indagações, após vivenciar as situações descritas na apresentação desta dissertação.

Entendia que, para investigar as repercussões dos encaminhamentos, seria necessário analisar histórias de sujeitos que haviam sido encaminhados na infância e que transcorridos alguns anos, fossem capazes de se debruçar sobre suas trajetórias analisando-as retrospectivamente. Assim, elegemos como sujeitos da presente pesquisa, jovens entre 20 e 29 anos, que haviam sido encaminhados para atendimento há pelo menos dez anos atrás.

Assim, fomos em busca de trabalhos que tomaram como foco as implicações e desdobramentos dos encaminhamentos e atendimentos psicológicos vivenciados por jovens com queixa escolar durante o processo de escolarização.

Percebemos que as preocupações com as implicações do fracasso e vivências escolares de sofrimento na vida de estudantes não é um tema de interesse recente dos pesquisadores, como veremos nos trabalhos de Collares e Moysés (1996), Kalmus e Paparelli (1997), Libório (1999), que contribuem para o questionamento e compreensão da repercussão do fracasso escolar em crianças e adolescentes que ainda estão inseridos na escola. Além disso, as pesquisas de Amaral (2004) e Amaral (2010) em estudos longitudinais, propõem conhecer trajetórias de vida e repercussões do insucesso escolar anos após o afastamento dos bancos escolares.

Collares e Moysés (1996) se apoiando numa visão crítica discutem como crianças normais vão incorporando os estigmas e rótulos produzidos na e pela escola a ponto de perder sua normalidade. As autoras adentraram o universo escolar em busca de entender as relações estabelecidas entre indivíduo e sociedade. Acreditando que a história se constrói no cotidiano procuram respostas para as seguintes questões: Como se origina e se dissemina, tornando-se consensual, uma forma de pensar a escola e as pessoas que permite conviver, aparentemente de forma pacífica, com este fracasso, que é de cada um e é de todos? Como pode se manter este processo de culpabilização de pessoas, seja a criança, a mãe ou a professora, quando todos são vítimas e sofrem? O que faz a professora, que também é vítima, assumir o papel de agente acusador, quando se percebe em sua fala sua própria angústia e ambiguidade? Como se naturaliza uma violência social contra quase todos?

Diante dos preconceitos com os quais se depararam, as autoras vão aos poucos desvendando o problema de repetência e exclusão dos alunos que frequentam as escolas públicas, afirmando que o cotidiano escolar é permeado por juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, recaindo sobre estes a responsabilização pelo fracasso escolar.

Questões sociais são transformadas em biológicas, deslocando o eixo de uma discussão pedagógica para causas a serem solucionadas por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros profissionais da saúde. A pesquisa realizada pelas autoras rompe com o consenso de que as crianças não aprendem porque são pobres, negras, preguiçosas ou filhas de famílias desestruturadas. No contexto da dimensão coletiva, Collares e Moysés (1996) conseguiram apreender cada aluno em sua totalidade.

Sobre a imputação de responsabilizações do fracasso escolar Collares e Moysés (1996, p. 217) frisam que “Centrar as causas do fracasso em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda”, apenas “[...] leva à estigmatização de crianças inicialmente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes. Compromete-se sua autoestima, seu autoconceito e aí sim, reduzem-se chances de aprender”.

De 75 crianças avaliadas na pesquisa, 71 não apresentavam qualquer doença que comprometesse a aprendizagem escolar, apresentando um desenvolvimento compatível com o padrão de normalidade, contudo as outras quatro crianças incorporaram o estigma de doente com tanta intensidade que foi impossível ter a certeza se havia ou não um retardo em seus desenvolvimentos. As implicações do estigma e do fracasso na vida dessas crianças repercutiram em sua autoimagem, ocasionando um sofrimento por se considerarem pouco

inteligentes, por não saberem ler, ou escrever, e assim, crianças outrora normais, bloqueiam-se ao incorporar a incapacidade e com o passar do tempo vão se tornando doentes.

O estudo de Kalmus e Paparelli (1997) também contribui com a temática das repercussões do fracasso escolar na vida de crianças repetentes. As autoras convivem com João, Paulo, Jacira e Ronaldo, crianças multirrepetentes, com queixa escolar, em ambientes diferentes, como na escola, na casa e no bairro, procurando responder a três questões básicas: quem são essas crianças multirrepetentes? Como vivem a escola e seu fracasso nela? Quais as repercussões desse fracasso e do estigma dele recorrente em sua autoimagem e no seu grupo familiar?

Desenvolvida num período de dois anos, a pesquisa foi dividida em três fases. Primeira, contato individual com as crianças na escola. Segunda, encontros lúdicos com o grupo de crianças no ambiente escolar, o qual permitiu a expressão de aspectos de suas histórias de vida e de seu percurso escolar. E terceira, encontros com cada criança em sua casa, rua, bairro, de forma a conhecê-la em sua inserção no grupo familiar e a repercussão de sua história de fracasso além dos muros da escola.

Kalmus e Paparelli (1997) afirmam que após conviverem com as quatro crianças, observou-se que a realidade com a qual se depararam era distinta da apresentada pelo discurso escolar. Adverso ao que a escola dizia, elas encontraram um João capaz de exercer liderança, um Paulo ágil, com boa memória, uma Jacira atenta e um Ronaldo criativo, meigo e carinhoso. Contudo houve por parte das crianças a introjeção, de uma imagem negativa de si mesmos, “[...] reconhecendo-se como “burros”, incapazes, marginais” (p. 183), mostrando que as repercussões do fracasso escolar e o estigma ultrapassam os muros escolares.

Preocupada com os prejuízos que o fracasso escolar acarreta na autoimagem de alunos responsabilizados pelo não aprender Libório (1999) afirma que existe um grande quantitativo de pessoas que são excluídas da escola, e muitas das que frequentam as escolas vivenciam um sofrimento originado pelo fracasso escolar que deixa marcas.

A compreensão do fracasso escolar como sendo de responsabilidade da criança perdurou por muito tempo, impossibilitando a efetiva aprendizagem dos alunos. Mesmo com as rupturas e mudanças nos discursos, continuam arraigados estereótipos e preconceitos sociais quanto à capacidade de aprendizagem de crianças de baixa renda. Libório (1999) relata que as implicações do fracasso na escola não se encerram na criança, visto que essas se estendem também para a família, que é muitas vezes convencida pela escola da incapacidade que ela caracteriza como sendo do aluno.

Para a autora, a instituição escolar deve ser um espaço de reflexão e questionamentos sobre as práticas escolares e um lugar que propicia a aquisição do conhecimento produzido socialmente. Para que esse espaço se efetive, demanda-se dos educadores e profissionais da saúde um trabalho no sentido de superar concepções cristalizadas que culpabilizam os próprios alunos pelo insucesso na escola e intervenções que visam a transformação no quadro do fracasso escolar, buscando estudar não o fracasso escolar em si, mas suas repercussões, o sofrimento que causa na vida de pessoas que foram excluídas da escola.

O texto de Libório (1999) mostra uma preocupação antiga não só quanto às marcas do fracasso escolar na vida de alunos que ainda estão inseridos na escola, mas com as repercussões escolares no adulto que passou por esse processo de hostilidade, recriminação e discriminação por parte de professores que não acreditaram em suas potencialidades.

Aproximadamente cinco anos depois da inquietação exposta por Libório quanto as repercussões do fracasso escolar em adultos, Amaral (2004) em sua tese “Deficiência mental leve²: processos de escolarização e de subjetivação” traz contribuições valiosas para a compreensão das repercussões de experiências escolares. Procurando compreender os processos de escolarização, subjetividade e o processo de apropriação ativa do aluno com deficiência mental leve, a autora procura conhecer a história de Beatriz e Marina, duas egressas da Classe Especial para Deficientes Mentais. Também contribuíram com a pesquisa as mães das entrevistadas. Os critérios para escolhas das duas participantes foram: escolarização mínima de dois anos na classe especial para deficientes mentais leves e interrupção da escolarização na própria classe especial. Para a discussão das trajetórias de vida das egressas, Amaral pautou-se em autores da abordagem histórico-cultural, bem como na perspectiva crítica no campo da deficiência mental.

Marina, no momento da pesquisa tinha 34 anos, separada, uma filha. Teve uma trajetória escolar permeada de reprovações, contudo aprendeu a ler, escrever e a fazer cálculos básicos de matemática. Beatriz, 31 anos, tinha quadro de epilepsia, tomava medicamentos, frequentou a escola por onze anos, não aprendeu a ler e escrever, mas aprendeu a fazer crochê, algo trabalhoso e que exige muitas habilidades.

Com a construção das trajetórias de vida das egressas a autora verificou, nas histórias, evidências do processo de classificação e de homogeneização da própria individualidade, que ocorreram ao longo da escolarização de alunos das classes trabalhadoras, resultando na exclusão escolar na condição de deficiente mental leve. Os relatos das egressas mostram

² Deficiência Mental era a terminologia utilizada na época da pesquisa, contudo, na atualidade utiliza-se o termo Deficiência Intelectual.

como estava presente em suas histórias a responsabilização pelo fracasso escolar. As duas participantes vivenciaram histórias marcadas pela perda de direitos e incorporação da crença da incapacidade de aprender, causada na relação com profissionais da saúde e da educação.

Marina e Beatriz, embora tenham trajetórias escolares e de vida diferentes, são frutos de uma mesma moldura que as fazem vítimas de uma sociedade excludente. Paulatinamente, as egressas da classe especial eram convencidas de suas incapacidades pelas baixas expectativas que tinham sobre elas, o que resultou na tomada da responsabilização pelo fracasso e exclusão escolar. Os dois casos são marcados pela “[...] conformação de subjetividade, permeada pela imputação da culpa, é dolorosa, e os sentimentos envolvidos podem ser percebidos pelas histórias marcadas pelo desamparo, nervosismo, choro, desespero, revolta, solidão, medo, entre outros; sofrimento oriundo da não aprendizagem” (AMARAL, 2004, p. 217).

Amaral (2010) com o objetivo de conhecer o destino de alunos que tiveram algum problema no período de escolarização abordou os sentidos, as repercussões e as marcas que experiências de consecutivas reprovações escolares no início da escolarização imprimiram na trajetória de vida de Ângela, Humberto, Nailton e Augusto, os quatro estudos de caso apresentados por Patto (1990) no livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”. Transcorridos quase 25 anos desde a pesquisa de Patto, Amaral procurou investigar como se desdobraram as histórias escolares e de vida dessas pessoas, buscando saber como lidaram com a experiência de fracasso ao longo da escolarização e o lugar que a escola ocupou em suas vidas.

Dividido em três etapas o trabalho de campo consistiu em: localização dos sujeitos, visitas domiciliares para realização das entrevistas e análise dos registros. O embasamento teórico da pesquisa se deu com autores que trabalham na perspectiva da história oral e pesquisa autobiográfica. Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram: registro de observação; entrevista e transcrição.

Com uma recapitulação das histórias de vida e escolarização, Amaral (2010) descreve a história contada das quatro crianças e depois traz dados e informações das histórias revisitadas. Devido à distância temporal, apenas Ângela e Nailton foram encontrados e puderam contar como se desdobraram suas histórias de vida. Já as histórias de Augusto e Humberto foram construídas a partir dos prontuários e relatos contados por moradores do bairro Jardim Felicidade.

Ângela foi rotulada desde o seu primeiro ano como uma criança ‘não pronta’, teve três reprovações consecutivas e a responsabilização do fracasso escolar era atribuída aos pais e as condições de vida da criança. Na história revisitada, Ângela morava no mesmo endereço descrito por Patto (1990). Vinte e cinco anos depois, Ângela ainda diz recorda das reprovações buscando entender o motivo de todas elas. Interrompeu os estudos por 8 anos, em 2002, com 27 anos regressou à escola, sendo que a imagem escolar que apresentava, de aluna quieta, fraca, foi superada e transformada para a de uma aluna ótima. No primeiro colegial tinha o sonho de continuar os estudos para ser veterinária ou administradora, mas seu sonho foi interrompido por uma gravidez inesperada. Concluiu o ensino médio em 2004, fez o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mas não conseguiu boa pontuação, contudo apesar de todas as dificuldades continuou alimentando o desejo de cursar uma faculdade.

Nailton vinha de uma família com renda irregular, com isso nem sempre tinha recursos para os materiais escolares; cursou a 1ª série por três vezes; era considerado um aluno ‘fraquinho’ na aprendizagem, devido alguma doença que afetou sua inteligência; foi diagnosticado com oligofrenia (déficit de inteligência, debilidade e imbecilidade), medicado e indicado para a classe especial. Em 2010, a autora contou com o auxílio de um supervisor da escola para encontrar a residência de Nailton. Com 36 anos Nailton tinha constituído família. Ao falar sobre seu passado diz que tinha vocação para a bagunça e que seu mau comportamento não correspondia ao modelo de aluno ideal. Abandonou a escola na 5ª série, aos 16 anos; preferia entreter-se em atividades de lazer e brincar com os amigos, afirmando que não nascera para os estudos e que só ia à escola para bagunçar. Apesar de não ter dado continuidade aos estudos, Nailton anseia que o filho não siga o seu caminho, motivando-o sempre a estudar.

Augusto era de uma família em relativa estabilidade econômica; sua mãe era vista como sofrida, deprimida que não tinha vitalidade para cuidar dos filhos; foi reprovado por três vezes na 1ª série; tinha o apelido de cascão; faltava muito às aulas; tinha imagem associada à de um pré-delinquente e suas reprovações e sujeira eram tidas pelos professores como irresponsabilidade da mãe. Na história revisitada, os moradores do bairro o descrevem como uma criança bastante ativa, cuja imagem deixada era de falta de asseio e de criminalidade. Os vizinhos relatam que segundo notícias ele ficou preso por uns cinco anos por suspeita de envolvimento com drogas.

Humberto por sua vez, vinha de uma família com padrão de vida mais confortável; era superprotegido, o bebê da família; frequentava uma classe especial; era diagnosticado como

portador de deficiência mental e apesar de saber ler e escrever, demorando apenas para copiar as atividades, era considerado pelos professores como um caso perdido. Com o endereço não encontrado, poucos vizinhos lembravam-se dele e de sua família. Um colega de sala de aula diz que a recordação que tem de Humberto é que ele era o mais estranho de todos os alunos e que, de acordo com um morador do bairro, Humberto se envolveu numa ocorrência policial.

As histórias revisitadas foram permeadas de rótulos e avaliações psicológicas, trazendo exemplos da crença na ideologia das aptidões naturais, da força dos estigmas e das profecias autorrealizadoras, colocando em cena a importância do mediador para evitá-los ou pô-los em prática. Amaral (2010, p. 154) analisa que:

[...] os caminhos trilhados e as trajetórias escolares de cada sujeito tomaram rumos diversos uns dos outros: trazem marcas de experiências dolorosas, interrupções no processo escolar, lembranças de convivência com o peso dos estigmas e dos estereótipos, a influência das profecias auto-realizadoras, o preconceito em decorrência da origem socioeconômica.

Apesar das histórias de vidas narradas nos trabalhos citados serem únicas, elas trazem nuances do social, do familiar e cultural. Os relatos dos entrevistados não são de fato como ocorreu, mas lembranças que ficaram nas memórias.

Todos os trabalhos reportados trazem discussões e questionamentos relevantes sobre o fracasso escolar e as implicações deste nas trajetórias de vidas, contudo os estudos de Amaral (2004) e Amaral (2010) são os que mais se aproximam dos objetivos dessa pesquisa, porque discutem em uma perspectiva longitudinal as repercussões e desdobramentos do insucesso escolar nas trajetórias, histórias de vida. Do mesmo modo como as autoras não objetivaram obter a história de fato tal como ocorreu no passado, a presente pesquisa seguindo na mesma direção buscou conhecer e compreender as memórias recordadas, as lembranças, as ressignificações e a releitura das experiências de um processo de escolarização que levou os sujeitos entrevistados a consultórios de psicólogos e médicos em virtude do não aprender na infância.

Inspiradas nos trabalhos revisados e na escassez de estudos sobre o tema, as questões que orientaram nossa investigação podem ser assim explicitadas: Quais as repercussões dos diagnósticos na trajetória de vida e de escolarização dos alunos encaminhados para atendimento? Quais lembranças esses jovens têm da escola e de como se deu seu encaminhamento a um profissional de saúde? Os processos de encaminhamento resultaram em intervenções diferenciadas no processo de escolarização?

Para responder aos questionamentos que orientaram a pesquisa, tomamos como ponto de partida o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), no qual funciona a clínica escola da UNIR para localização de estudantes que haviam sido encaminhados para atendimento.

Não pretendemos discutir somente os aspectos que influenciaram o mau desempenho escolar do aluno, mas as implicações dos encaminhamentos em suas vidas. Portanto, ouvir esses jovens adultos partindo de seus pontos de vista, de suas percepções sobre a experiência vivida no processo de escolarização depois de transcorrida uma distância temporal de no mínimo 10 anos, trouxe contribuições valiosas a respeito do atendimento à queixa escolar e, consequentemente da formação profissional e da prática do psicólogo escolar.

A pesquisa foi desenvolvida com quatro sujeitos e suas respectivas mães, tomando como principal instrumento para produção dos dados entrevistas semiestruturadas. Foram necessários muitos esforços e persistência para localizar e convencer os sujeitos a colaborarem com a pesquisa e este processo será explicitado com detalhes na segunda seção desta dissertação.

Na primeira seção, apresentamos uma retrospectiva histórica da aproximação entre psicologia e educação evidenciando como as queixas escolares de alunos encaminhados para médicos e psicólogos foram explicadas desconsiderando o contexto histórico, social e cultural no qual o aluno estava inserido. Em seguida, abordamos as críticas construídas no interior do campo da psicologia que deram origem a mudanças na forma de se compreender o não aprender, permitindo uma análise do processo de escolarização e não dos problemas de aprendizagem, deslocando o eixo da análise do indivíduo para a análise da escola.

Na segunda seção situamos o leitor quanto aos procedimentos e instrumentos adotados na pesquisa, bem como descrevemos o local e os participantes do estudo.

Nas terceira e quarta seções apresentamos a análise dos dados. Iniciamos com a apresentação da história de cada um dos jovens ouvidos, construindo uma análise individual de seus percursos a partir das fichas individuais, históricos escolares e das entrevistas com os sujeitos e suas mães. Em seguida, na quarta seção, fizemos uma síntese dos elementos que comparecem nas trajetórias analisadas de forma a compreender como essa produção pode ser generalizada também para outras histórias.

Esperamos com este estudo trazer para o campo da investigação científica, muito mais do que elementos que compõem histórias de fracasso na escola. Queremos que as histórias de vida de nossos sujeitos evidenciem as consequências de ações profissionais, tanto no campo da educação, quanto da psicologia, na formação humana.

1- PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DO PASSADO AO PRESENTE

Se, porém, pretendemos ser agentes efetivos de transformação social, sujeitos da história, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seu sistema de preconceitos e retomar a cotidianidade em outra direção. Na direção de construir o sucesso na escola. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 260).

A educação, instrumento de transformação social, é um processo indispensável para a formação do ser humano. É na escola que a criança tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, de se apropriar do conhecimento já produzido pela humanidade. No entanto, essa oportunidade de aprender, de realmente se apropriar dos conteúdos escolares é restrita a uma pequena parcela da sociedade. Como veremos adiante, a exclusão da maioria dos bancos escolares, a falta de oportunidade de acesso à escola, a não aprendizagem constituem-se em problemas que têm uma longa história, mas que continuam não resolvidos.

Historicamente vemos uma grande preocupação tanto da psicologia, quanto da educação e da medicina em encontrar explicações para o baixo rendimento escolar. Baseando-se em diversas teorias que centram o insucesso escolar no indivíduo, esses campos de atuações tomaram o fracasso na escola como consequência de distúrbios ou deficiências intelectuais encontradas no aluno ou em sua família. As queixas escolares de alunos encaminhados para médicos e psicólogos foram estudadas e explicadas desconsiderando-se o contexto histórico, social e cultural no qual eles estavam inseridos.

A culpabilização e explicação do fracasso escolar tomando-se como responsável o aluno foi criticada a partir dos anos 1980, como veremos na subseção 1.2, contudo, apesar dos esforços de alguns profissionais e pesquisadores da psicologia, a visão reducionista ainda não foi superada, tanto que hoje, aproximadamente 35 anos depois que se iniciou a busca por novas ações coletivas calcadas em atuações transformadoras, nos deparamos com velhos discursos e preconceitos que reproduzem uma visão hegemônica ligada a aspectos biológicos, orgânicos e psicológicos dos alunos e estão a serviço da manutenção do sistema capitalista.

A presença da psicologia na educação, para Urt (2012) é uma história de tempo e espaço. Tempo de histórias, de recordações, de evolução, de delimitação, de críticas, de progressos e espaços de busca de reflexão, de identidade, de possibilidades que permitam uma efetiva aproximação com o sujeito que aprende. Portanto, para entender a relação da psicologia com a educação é preciso mapear essa trajetória, resgatando aspectos básicos que nos ajudem a compreender melhor esta história.

Com o propósito de compreender como foram construídas as relações entre o conhecimento psicológico e os processos educacionais, iniciaremos esta seção apresentando brevemente o histórico dessa aproximação. Em seguida analisaremos a construção de uma concepção crítica de atuação da psicologia no campo educacional, evidenciando os pressupostos que permitiram questionamentos acerca de sua atuação frente ao fracasso escolar. Finalizando esta seção apresentamos propostas construídas a partir das críticas de atuação da psicologia no campo da queixa escolar que buscam o rompimento com práticas individualizantes e patologizantes na atuação de psicólogos no campo da educação.

1.1- Aproximações entre psicologia e educação: uma breve retrospectiva histórica

A escola em seus primórdios surgiu como espaço privilegiado para a classe dominante, entretanto, com o aumento da demanda pela educação, precisou atender interesses de diferentes classes sociais que foram atraídas pela possibilidade de ascensão social. Essa instituição, diante de interesses contraditórios, de um lado a manutenção dos privilégios pela classe dominante e do outro o desejo de ascensão social por parte da classe subalterna, não obteve sucesso em transmitir efetivamente o conhecimento acumulado pela humanidade, e, embora tenha permitido o acesso aos pobres, continuou a ser uma instituição excludente ao selecionar os mais capazes e responsabilizar os que não aprendiam pelas suas dificuldades.

Nesse âmbito naturalizaram-se práticas segregatórias, em que as dificuldades escolares eram tidas como comprometimentos cognitivo, afetivo ou orgânico, os quais impediriam o desenvolvimento “normal” do indivíduo. Com a centralização da responsabilidade sobre o fracasso escolar no aluno, a escola demandou a contribuição da psicologia para selecionar, diagnosticar e explicar o não aprender. Com uma predominância de ações e atuações tecnicistas centradas em aspectos psicométricos, a psicologia reproduzia e dava sustentação aos mecanismos de exclusão daqueles que não obtinham os resultados desejados pela escola, delineando, assim, sua trajetória no âmbito educacional.

Ressaltando a relevância de se conhecer e compreender os aspectos históricos do fracasso escolar em uma sociedade de classes, Patto (1984) traça uma trajetória dividida em três momentos das relações entre a psicologia e a educação.

O primeiro momento abrange de 1906 a 1930, durante a Primeira República, ainda quando a maioria da população não tinha acesso à escola. Esse momento é caracterizado pelo analfabetismo e pela oferta de trabalhos que não demandavam mão de obra qualificada. A

psicologia nesse contexto desenvolve-se como experimentações em laboratórios anexos às escolas normais.

O segundo momento é o da consolidação do modo de produção capitalista que vai de 1930 até a década de 1960. Nesse período os psicólogos assumem um perfil cujas práticas voltam-se para os diagnósticos e seleção dos mais aptos a ocuparem os bancos escolares via testes psicológicos.

O terceiro e último período abordado pela autora ocorre da década de 1960 em diante, quando a psicologia passa a atuar diretamente nas escolas, orientando-se por objetivos adaptacionistas para suprir demandas da nova ordem social. Nesse momento a psicologia atua com a demanda específica:

[...] de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Assentada sobre a nova ênfase dos psicólogos experimentais no *fenômeno* psíquico, a ciência recém-inaugurada deixa clara sua finalidade de adaptação, levada a cabo através da *seleção* e da *orientação* no trabalho e na escola. (PATTO, 1984, p. 96. Grifos da autora).

Influenciada pelas ideias psicológicas desenvolvidas nos Estados Unidos e Europa e pelos instrumentos psicométricos desenvolvidos por Binet para mensurar a inteligência, a psicologia foi se constituindo uma ciência autônoma no Brasil. A psicologia escolar configurou-se no Brasil como campo de aplicação na medicina e educação, mas “[...] foi principalmente no terreno da Educação que a Psicologia logrou conquistar sua autonomia como área específica de conhecimento” (ANTUNES, 2003, p. 150), desenvolvida para atender problemas como formação de professores e dificuldades de aprendizagem.

Antunes (2003) descreve que a partir do século XIX, o Brasil passou por inúmeras transformações, dentre elas a criação de cursos superiores. As faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, foram algumas das instituições que forneceram importantes contribuições na ampliação da produção dos saberes psicológicos. Nesse período a educação era acessível apenas a uma pequena parcela da população, contudo o rápido crescimento urbano exigiu uma ampliação do número de pessoas alfabetizadas demandando das instituições escolares uma maior oferta de vagas.

Juntamente com a demanda de ampliação de vagas na escola, surge uma preocupação quanto à eficiência metodológica do ensino elementar, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento psicológico quanto à aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Com pessoas de diferentes classes sociais adentrando as instituições escolares, essas tiveram

dificuldades de adaptação do ensino ao novo público, havendo um acréscimo de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Por volta de 1906, no Rio de Janeiro, foi fundado, junto ao *Pedagogium*, o primeiro Laboratório de Pedagogia Experimental no Brasil, planejado por Binet e Manoel Bonfim. Antunes (2003) afirma que na década de 1920 ocorreram as reformas estaduais de ensino, as quais tiveram nas Escolas Normais, e respectivamente na psicologia, substratos para a prática pedagógica. O século XX, segundo a autora é caracterizado pela conquista da psicologia enquanto área de conhecimento, sendo um influente pilar de sustentação na educação, tanto que houve uma expansão do ensino de psicologia para o ensino superior, além do aumento de pesquisas na área da educação, saúde e trabalho.

O Brasil, no século XX passava por mudanças que visavam a industrialização. Intelectuais criticavam o atraso econômico do Brasil e almejavam um novo país e, por conseguinte, a formação de um homem que estivesse apto a suprir as necessidades voltadas para as novas transformações. “À educação caberia forjar esse novo homem, educação essa que deveria ser também moderna e à altura do século” (ANTUNES, 2012, p. 50).

Nesse período dá-se início a propagação da Escola Nova, que em oposição à pedagogia tradicional, tem por intenção fazer da escola uma instituição cujos princípios e práticas estivessem a serviço da paz e da democracia. O ideário do escolanovismo passa a constituir e dar sustentação a reforma pedagógica, na qual a psicologia era uma das importantes bases científicas.

A centralização do problema escolar no aluno torna-se ainda mais visível em meados do século XX, quando os programas de saúde na escola são inseridos no contexto escolar para diagnosticar e avaliar os alunos. Patto (1990) enfoca que os primeiros especialistas a se encarregarem de responder o porquê os alunos não estavam aprendendo foram os médicos. As mesmas classificações, normal e anormal, utilizadas nas áreas de psiquiatria e neurologia, serviam de referência na escola e, assim, as crianças que não se desenvolviam ou que não aprendiam eram classificadas como anormais.

A participação da saúde nas práticas escolares fez com que os problemas da vida se transformassem em doenças e os distúrbios sociais em dificuldades de ordem individual, ocorrendo o que Moysés (2001) convencionou chamar de normatização da vida. A medicina, responsável por estudar as doenças e a cura, lançou o olhar clínico, caracterizado por ser aquele que sabe, decide, classifica, abstrai o doente em suas individualidades e rege sobre o homem baseado no conhecimento que se tem de normal e de desviante, tomando para si o

papel de conhecer a vida do ser humano e definir as características do homem ideal, do homem modelo. Segundo a autora, além de normatizar comportamentos, a entrada da medicina na escola normatizou preceitos para uma aprendizagem adequada e medicalizou a educação.

Voltando-se para o indivíduo e suas características orgânicas, a pessoa passa a ser vista somente como um corpo biológico:

Não o seu corpo, mas um corpo, genérico e abstrato. A aprendizagem é vista como um dos elementos constitutivos desse corpo biológico, em um pensamento reducionista, que pretende tomar o todo pelas partes. Parte-se de um corpo biológico, a aprendizagem será, também olhada como algo biológico, abstrata, genérica e biológica (MOYSÉS, 2008, p. 3).

A ciência médica, privilegiando abordagens biológicas discutiu o processo saúde-doença e o fracasso escolar centrado no indivíduo, transformando questões de origem social, pedagógica e política em questões de caráter médico. Novos campos do conhecimento, dentre eles a psicologia, se aliam aos médicos nesse processo de patologização do ensino, no qual o não-aprender ou seria consequência da desnutrição ou em decorrência de disfunções neurológicas, como hiperatividade, dislexia, disfunção cerebral mínima e distúrbios de aprendizagem.

Na busca por explicações para os que fracassavam na escola, a psicologia com discursos científicos pautados na teoria da evolução natural procura “[...] descobrir os mais aptos e os menos aptos a trilhar ‘a carreira aberta ao talento’ supostamente presente na nova organização social” (PATTO, 1990 p. 36) colaborando para a visão das desigualdades sociais como decorrentes das aptidões e para a compreensão das dificuldades na educação como algo natural. Para a autora falar se um aluno está apto ou não é ingressar no universo da psicologia científica, que surge sob o conceito de aptidões naturais e da necessidade de construir instrumentos de mensuração e de hierarquização, de forma a diagnosticar, catalogar e controlar os que fogem da normalidade.

A atuação da psicologia escolar frente aos problemas de desenvolvimento e aprendizagem, durante a primeira metade do século XX, como apontam Barbosa e Marinho-Araújo (2010) se deu de forma remediativa, evidenciando uma atuação clínica psicométrica pautada no modelo médico. Nesse contexto:

O papel do psicólogo na escola era, fundamentalmente, responsabilizar-se pelo atendimento individual a alunos encaminhados com queixas escolares de diversas ordens, com o claro intuito de ajustá-los às normas e condutas escolares vigentes; tinha-se uma Psicologia fortemente comprometida com o ideário econômico da época, pois a maioria das teorias e práticas

psicológicas construídas para atender às demandas escolares naturalizava e individualizava as soluções e saídas para os problemas escolares, desconsiderando ou reduzindo o papel da realidade social e das práticas pedagógicas e prescrevendo medidas “corretivas”, “punitivas” ou marginalizadoras. (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 19).

Em seu processo de consolidação enquanto profissão, a psicologia criou e utilizou instrumentos de avaliação e mensuração para medir aptidões naturais, inatas, diferenças individuais descartando as influências do contexto social, econômico, cultural. Os testes, instrumentos padronizados, são fundamentados na visão de que por meio deles se teria acesso ao potencial do indivíduo. Entretanto para Moysés (2001) o que se vê é que independente da natureza do teste ele só conseguirá avaliar uma das muitas formas de expressão de uma mesma capacidade. A autora entende que quando o psicólogo propõe tarefas padronizadas ele acaba por silenciar a criança, tirando-lhe a voz para que não fale de si própria e que, igualmente na consulta médica, o que se tem não é uma relação entre duas pessoas, mas uma relação entre objeto-objeto. Ao aplicar um teste e avaliar somente o aluno, o psicólogo acaba por afirmar que o sucesso ou o fracasso escolar depende da sua vontade e do seu esforço.

Souza (2010, p. 14) esclarece que nas concepções organicistas o aluno tinha que se adaptar à escola: “De tal modo, qualquer dificuldade no âmbito da aprendizagem ou de alguma disciplina escolar deveria ter suas causas no desenvolvimento infantil, nas relações familiares e na origem de classe social”. Com essa perspectiva, o olhar sempre incidia sobre a criança, sua família e o meio social no qual ela estava inserida.

Orientada por pressupostos biologizantes, que desconsideram as questões sociais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, a psicologia fragmenta e dicotomiza as relações entre homem e sociedade. Com o predomínio dessa visão reducionista, centrada no indivíduo, ignorou-se que o sistema educacional poderia ser um fator desencadeador de dificuldades escolares e, portanto, reduziram-se os problemas escolares a problemas de aprendizagem do escolar levando-os a serem diagnosticados com deficiências, distúrbios passíveis de serem resolvidos por meio do encaminhamento e acompanhamento do psicólogo ou outros profissionais da saúde. Assim ao acolher sem questionamentos esses encaminhamentos o psicólogo colabora com o processo de exclusão escolar.

Tanamachi (2000) analisa que em função do caminho percorrido pela psicologia ao assumir a função de diagnosticar e tratar os problemas de aprendizagem, os profissionais da área adotam um viés psicologizante da educação, uma vez que não consideram que as dificuldades podem ser resultantes do processo de escolarização. Bock (2003), por sua vez, denuncia que com este comportamento a psicologia tornou-se cúmplice da educação na

acusação do aluno, que na verdade é a vítima desse processo. E essa cumplicidade, sustentada em uma leitura que não considera as desigualdades sociais e econômicas como determinantes dos processos de vida e de escolarização, levou à produção de técnicas e teorias com vistas à adaptação do indivíduo. O proceder da psicologia contribuiu para a defesa dos interesses da classe dominante, com a psicologização do social, a desvalorização do aluno como parceiro no processo de aprendizagem e para a naturalização dos fenômenos humanos (BOCK, 2003; MEIRA, 2000).

A adesão dos psicólogos ao modelo psicologizante é reflexo da visão de mundo que analisa a realidade tendo como foco o psiquismo. O atendimento clínico do psicólogo frente aos problemas de aprendizagem tem mascarado as verdadeiras explicações para tal causa. Tem excluído a possibilidade de se refletir sobre as relações e mediações sociais existentes e a totalidade que envolve o processo de escolarização. Como afirmam Machado e Souza (2004, p. 50) é preciso se perguntar:

O que esta prática inclui? O que exclui? Sem dúvida, podemos dizer que inclui a busca do sentido da existência, do significado de estar no mundo, compreender-se, lidar com seus anseios e desejos. Conhecer os limites e as possibilidades de ser e ter são aspectos relevantes e importantes para a vida de cada um de nós. Mas como pensar uma prática psicológica quando, por exemplo, nos chega um encaminhamento com queixa escolar? Essa pergunta nos remete ao que essa prática tem excluído. Exclui, por exemplo, todo um contexto escolar no qual a criança está inserida, no qual ora é sujeito de seu saber, ora não é. Exclui a existência da diversidade escolar, de seus determinantes e variantes.

Concordamos com Meira (2000) quando afirma que é importante que os psicólogos rompam com o modelo clínico e com as explicações que buscam no aluno a causa dos problemas vivenciados na escola.

A expectativa que a escola tem do profissional de psicologia que atua no âmbito educacional, é que este trabalhe com o aluno problema, de forma que este se adapte às normas da escola. Contudo o psicólogo, visto como o profissional que recebe queixas de crianças e adolescentes com insucesso escolar, precisa ver que nesse processo de acolhimento, de adaptação e atendimento estão sendo construídas subjetividades. Machado e Souza (2004, p. 52-53) afirmam que “As subjetividades vão sendo produzidas... Sem pensamento exclui-se do corpo aquilo que ele pode. Enfraquece-se o ser. Os temas ser aluno da escola pública hoje, ser aluno especial, frequentar uma classe lenta, devem ser pensados com as crianças”.

Nesse processo de pensar com a criança e com todos os envolvidos no processo de formulação das queixas escolares, o profissional de psicologia fundamentado em perspectivas

teóricas que explicam a produção social da existência como decorrência do modelo econômico começa a questionar a quem estaria servindo a atuação dos psicólogos. Desde então, pesquisadores e autores como Patto (1990), Machado (2000), Souza (2010), Meira (2003) têm evidenciado, por meio de investigações e propostas de intervenção que uma atuação clínica, baseada no modelo médico só tende a individualizar e acusar o aluno por um fracasso que não pode ser entendido de forma individualizada, visto que as relações escolares são atravessadas pelo social, histórico, cultural e político.

1.2- Psicologia Escolar crítica: denúncia e repetição

Em 1970 um movimento acadêmico-científico que criticava o reducionismo da psicologia na educação começou a questionar os pressupostos e paradigmas da ciência vigentes na época, corroborando para o surgimento de uma corrente de estudiosos que questionavam a formação e a atuação do psicólogo na educação. A relação estabelecida entre psicologia e educação também foi alvo de discussões e críticas, que vieram de dentro do campo da psicologia.

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) descrevem que no final da década de 1970, houve uma insatisfação dos psicólogos escolares com sua prática remediativa³, bem como uma desestabilização na atuação visto que os procedimentos usuais não estavam respondendo com eficácia às demandas do contexto escolar. Esse período trouxe novos desafios para o profissional de psicologia, que começa a refletir sobre sua atuação, o fenômeno psicológico e sua relação com a realidade social.

Na década de 1980 a publicação do livro *Psicologia e Ideologia: introdução crítica à Psicologia Escolar* (PATTO, 1984) contribui de forma significativa com as críticas à atuação da Psicologia na educação. A autora denuncia o pacto da psicologia com as explicações organicistas, centradas nos distúrbios de aprendizagem para explicar o mau desempenho escolar, dando início a uma gama de questionamentos a respeito do papel social da área e dos pressupostos que respaldavam a construção do conhecimento da psicologia como ciência e profissão.

Assim, as críticas construídas no interior da própria área dão origem às mudanças na compreensão do não aprender, permitindo uma análise do processo de escolarização e não dos

³ Essa prática remediativa está relacionada com o que Antunes (2003) chama de hipertrofia.

problemas de aprendizagem, deslocando o eixo da análise do indivíduo para a análise da escola. Nessa direção, de acordo com Antunes (2008a, p.472, 473):

De um lado criticava-se a já apontada hipertrofia da psicologia na educação e o reducionismo dos fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psicologizantes. Por outro lado, enfocando mais especificamente a prática da psicologia escolar e aprofundando a crítica a seu modo de ação, avançavam para a demonstração de que o enquadramento clínico-terapêutico baseava-se num modelo médico, estranho às determinações pedagógicas, que tendia a patologizar e individualizar o processo educativo, distanciando-se da compreensão efetiva dos determinantes desse processo e desconsiderando ações então denominadas preventivas, que deveriam voltar-se para as condições mais propriamente pedagógicas, de forma a atuar mais coletivamente.

A psicologia escolar crítica surge então como uma das vertentes que passaram a considerar o ambiente escolar e o processo de escolarização dos alunos encaminhados com queixas de dificuldades de aprendizagem. Segundo Meira (2000, p. 40) uma concepção ou teoria pode ser considerada crítica:

[...] à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

Uma teoria crítica, precisa ainda conforme apontam Facci, Silva e Ribeiro (2012) estar atenta às explicações pseudocientíficas pelas quais são embasadas as intervenções voltadas para as dificuldades relativas à escolarização e aos processos de ensino. Devendo esta trazer possibilidades de transformação social, não como um manual a ser seguido, mas como um instrumento que abrange a totalidade histórica, rompendo com a dicotomia homem/sociedade e olhando para as muitas possibilidades de aprendizagem do ser humano.

A crítica da psicologia ao modelo médico que negligenciava atuações coletivas na educação ocasionou diferentes formas de reações, tanto que alguns psicólogos negaram a possibilidade de cooperar com questões do âmbito educacional, buscando opções em outros campos de atuação como a Filosofia e a Sociologia. Alguns não conseguiram produzir opções de ações no âmbito educacional a não ser a pautada na clínica. Deste modo foram poucos os trabalhos que, a partir da crítica, conseguiram efetivamente uma intervenção comprometida com a sociedade (ANTUNES, 2003).

Neste movimento de repensar a atuação da psicologia junto às queixas escolares, produziu-se um vácuo na atuação, enquanto não se produziam novas formas de intervenção, abrindo espaço nas instituições escolares para o avanço da perspectiva clínica da

Psicopedagogia e da Psicometria (SOUZA, 2009). Deste modo, a emergência da Psicopedagogia está relacionada a esse momento da crítica da psicologia escolar a sua atuação clínica e descontextualizada, deixando lugar que aos poucos foi sendo ocupado pela psicopedagogia. (ANTUNES, 2003).

Embora tenha ocorrido a crítica ao abusivo uso de testes psicométricos, que servem apenas para enquadrar o aluno e à adoção do modelo médico, vivemos em meio a um campo de contradições de opiniões quanto à atuação do psicólogo escolar. Atualmente nos deparamos com práticas avaliadoras e classificatórias que persistem em utilizar os testes padronizados como instrumentos taxativos, cujas avaliações estáticas apenas contribuem para afirmar se o aluno tem ou não uma deficiência intelectual.

Mas também encontramos trabalhos como o de Facci et al. (2007) que destacam a importância da avaliação psicológica como uma forma de destacar potencialidades e possibilidades de desenvolvimento, compreender a história da produção da queixa, o contexto histórico e social em que ela foi produzida e as medidas pedagógicas utilizadas para a superação das dificuldades escolares.

A psicologia tradicional ainda tem se posicionado frente ao não aprender, trazendo explicações voltadas exclusivamente para as inaptidões da criança. Em um estudo introdutório sobre o estado da arte do fracasso escolar, Angelucci et al. (2004) analisam 71 teses e dissertações defendidas no período de 1991 a 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e incluídas no catálogo *on-line* do banco de dados bibliográficos da Universidade de São Paulo (USP). Com esse levantamento e análise as autoras revelam que os trabalhos apontam as seguintes causas para o fracasso escolar: como problema psíquico, que tende a culpabilizar as crianças e seus pais; como problema técnico, que ora culpabiliza o professor por utilizar-se de técnicas inadequadas e ora o aluno; como questão institucional ou como questão política.

O estudo mostrou que permanece o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar, embora estejam despontando trabalhos que dialogam e avançam na perspectiva crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder de uma sociedade de classes. As teses dessa vertente ressignificam o fracasso dos alunos na escola como produção da escola, questionam crenças enraizadas no cotidiano escolar, criticam a relação unidimensional entre problemas individuais e problemas de aprendizagem e rompem com o caráter ideológico:

[...] do conhecimento sobre a “criança fracassada”, o “professor incompetente”, as “famílias desestruturadas” para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções. (ANGELUCCI, et al., 2004, p. 63. Grifos das autoras).

A partir de uma análise da psicologia histórico-cultural Leonardo, Rossato e Leal (2012) fazem um levantamento de estudos sobre caracterização e concepções predominantes da queixa escolar em produções científicas no período de 1996 a 2009. No total foram encontrados 77 artigos em indexadores da PsycINFO, Index-Psi (BVS-PSI) dentre outros, no período selecionado.

Para uma melhor clarificação das concepções de queixa escolar presentes nos artigos selecionados, as autoras agrupam as informações em quatro categorias: queixa escolar centrada no indivíduo (aluno, professor, família); queixa escolar como questão institucional; queixa escolar relacionada à formação profissional e queixa escolar não centrada no indivíduo.

Com os dados colhidos verificou-se uma grande ênfase nas concepções de queixa escolar voltadas ora para o aluno, ora para sua família, ora para o professor. Em sua maioria, os artigos desconsideraram a dimensão histórica e social que permeia as relações e que constitui a queixa, evidenciando que ainda existe uma tendência ao atendimento clínico e individual, em que as dificuldades de aprendizagem são compreendidas como incapacidade intelectual.

A atribuição individual do fracasso, retira da sociedade sua responsabilidade quanto ao tipo de organização escolar adotado, o modo de produção que implica na divisão de classes, gerando uma análise reducionista e limitada do fenômeno. Entretanto, as possibilidades de sucesso ou fracasso para Leonardo, Rossato e Leal (2012, p. 18), “[...] não respondem apenas a determinações de ordem individual, mas são várias as práticas do dia a dia escolar e social em que se perpetuam o preconceito, a atitude julgadora e os ideais de produtividade que contribuem para o insucesso escolar”.

Dazzani et al. (2014) revisam a produção científica brasileira sobre a queixa escolar no período entre 2002 e 2012, com o objetivo de analisar suas principais características e os aspectos associados à sua produção na base de dados do SCIELO, PEPSIC e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD). Encontraram inicialmente 35 produções cuja palavra chave era queixa(s) escolar(es) e após uma pré-análise e seleção restaram 21 trabalhos.

Para a apresentação dos resultados, os autores construíram duas categorias, a primeira contendo as principais características dos trabalhos, com duas subcategorias: Abordagem teórico-metodológica e procedência geográfica dos estudos. A segunda categoria traz aspectos relacionados à produção da queixa escolar e foi dividida em seis subcategorias: perfil dos alunos identificados com demandas de queixa escolar; formação e atuação profissional deficitária; falta de contato com a escola; culpabilização do aluno e de sua família, a psicologia como mantenedora do fracasso escolar e por fim, a escola como produtora do fracasso escolar.

Nos trabalhos foram encontradas três abordagens teóricas: a sócio-histórica/crítica, que está ligada à ruptura epistemológica com concepções adaptativas da psicologia. Nela a queixa escolar é vista como um fenômeno decorrente de uma rede de relações atravessadas por dimensões históricas, sociais, política e econômica; a comportamental/cognitiva, a qual visa avaliar e comparar desempenhos e características psicológicas concernentes à queixa escolar e a filosófica/foucaultiana, na qual a queixa escolar é analisada à luz das ideias de Foucault. Os estudos são procedentes de seis estados, sendo em sua maioria produzidos no estado de São Paulo.

A maior parte dos trabalhos não contemplam características como faixa etária, período escolar ou origem social, mas os poucos dados relativos ao perfil do estudante indicam que um número maior de encaminhamentos é de crianças/adolescentes do sexo masculino, estudantes do Ensino Fundamental.

Nos textos analisados alguns autores denunciam a formação e atuação do psicólogo, alertando para o fato de que nos cursos de psicologia as abordagens clínica e individual são predominantes, visto que a maioria dos profissionais que atendem os alunos com queixa escolar não estabelece um contato com a escola e adota um modelo clínico com foco nas questões emocionais, ignorando as dimensões institucionais, históricas e sociais que perpassam o fracasso escolar. Embora a atuação da psicologia, em muitos casos, ainda contribua para a manutenção do fracasso, os autores afirmam que dos 21 trabalhos analisados, 13 estudaram a queixa pela perspectiva crítica e sócio-histórica.

Embora haja avanços no campo da Psicologia Escolar desde o repúdio ao modelo tradicional de atuação e culpabilização do aluno, que também é vítima do sistema, ainda existem divergências na atuação dos psicólogos escolares frente a queixa escolar, como apontam as revisões que citamos.

A queixa escolar segundo Souza (2000, p. 107) é entendida como a realização de “[...] encaminhamentos por ‘problemas escolares’ ou ‘distúrbios de comportamento e de aprendizagem’” e, no cenário atual do fracasso escolar no Brasil, elas continuam comparecendo nos consultórios médicos e psicológicos ligados a atributos relacionados principalmente a aspectos da criança.

Buscando estudar e compreender o contexto escolar, além de contribuir para um maior entendimento sobre os encaminhamentos das queixas escolares, Silveira, Ribeiro e Leonardo (2014) realizam uma pesquisa com professores de três escolas de ensino básico da rede pública da cidade de Maringá/PR com maiores índices no IDEB⁴ no ano de 2009.

Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas compostas por sete questões que abordavam a formação profissional e dados para a caracterização dos participantes e sete que abordavam temas referentes à queixa escolar, medicalização e papel do psicólogo escolar.

Com base nas informações colhidas, as autoras verificaram que a queixa escolar continua permeada de concepções que culpabilizam o aluno, sua família, as condições de vida, por suas dificuldades de aprendizagem. As principais queixas escolares apontadas pelos professores aludiam à indisciplina e à falta de acompanhamento familiar.

Sobre os aspectos que interferem no aprendizado do aluno, o maior percentual das respostas referia-se a ordem biológica, comportamental e familiar, o que caracteriza a queixa como um fenômeno individualizado. Sobre o encaminhamento da queixa escolar, os dados revelam que os professores buscam fora do espaço da escola, na área da saúde, as soluções dos problemas de escolarização, o que acaba por consagrar perspectivas patologizantes e medicalizantes da educação.

Os esforços pela erradicação de atuações que culpabilizam o aluno, vêm sendo construídos desde a década de 1980, porém esse tipo de postura persiste em práticas que subestimam o potencial educacional do aluno, como tem sido discutido por psicólogos, educadores e médicos em encontros, fóruns (Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade)⁵ e congressos (Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - CONPE)⁶.

⁴ IDEB: ver nota 1

⁵ Esse fórum tem como objetivo articular pessoas e entidades para o enfrentamento e superação da medicalização da vida, assim como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da Educação.

⁶ É um evento de nível nacional e internacional que reúne profissionais e estudantes na perspectiva de integrar e disseminar conhecimentos científicos e teóricos e suas aplicações práticas nas áreas de Psicologia escolar e educacional.

Ao longo de quase quatro décadas pesquisadores e profissionais têm se esforçado para construir propostas de intervenção com enfoques que buscam desmistificar as tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, de forma a mudar a compreensão desse processo e atuar coletivamente na busca de soluções para os impasses nos processos de escolarização das crianças. Pois como afirma o CFP (2013) no documento de Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica⁷, o psicólogo deve potencializar uma rede partilhada de ações que enfoquem as potencialidades dos indivíduos, além de criar espaços de discussão, interlocução e reflexão sobre a realidade que povoa o espaço escolar com todos os que estão imersos em sua trama cotidiana, pois “O trabalho é coletivo e toda a escola tem que ser envolvida nesta busca de alternativas”. (p. 44).

Como tentativas de ruptura para com os modelos conformistas impostos pelo psicologismo, estão sendo produzidas formas de compreensão do fracasso e da queixa escolar que caminham para a superação da dicotomia entre objetividade/subjetividade, emoção/razão, natural/histórico, ensinar/aprender. Para alcançar a transformação nas relações entre psicologia e educação e para entender o fenômeno psicológico como uma construção social, alguns pressupostos foram indicados como ponto de partida.

Bock (1999) pensando em uma psicologia comprometida com a realidade social apresenta alguns critérios para se julgar o compromisso social de práticas e saberes da psicologia. Para a autora, o psicólogo não pode realizar uma intervenção pensando-a como um trabalho voltado para um indivíduo isolado. É preciso ver que independente do tipo de intervenção ela deve voltar-se para a realidade social. Outro critério é constatar se a prática da psicologia não pensa o indivíduo e a realidade social a partir do modelo médico de saúde-doença. Um terceiro critério é o tipo de técnica utilizada pelo profissional. A técnica deve ser adaptada à demanda e à realidade de cada população.

É imprescindível que a psicologia assuma um compromisso com as necessidades da população, tendo ciência de que seu fazer, seu conhecimento interfere na sociedade. Assim, assumir um compromisso social é:

[...] estar voltado para uma intervenção crítica e transformadora de nossas condições de vida. [...] Assumir compromisso social em nossa prática é acreditar que só se fala do ser humano quando se fala das condições de vida que o determinam. [...] Assumir compromisso social em nossa ciência é buscar estranhar o que hoje já parece familiar; é não aceitar que as coisas são porque são, mas sempre duvidar e buscar novas respostas. Compromisso

⁷ Para mais informações ver: CFP. **Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**/Conselho Federal de Psicologia: Brasília, 2013.

social é estranhar, é inquietar-se com a realidade e não aceitar as coisas como estão. É buscar saídas. (BOCK, 1999, p. 327).

Tanamachi (2000) também destaca algumas alternativas voltadas para a transformação da relação construída historicamente entre psicologia e educação, a saber: a) tomar a escola a partir de concepções progressistas buscando entender o homem como produto das relações sociais, apontando para a necessidade de uma educação justa; b) buscar na psicologia pressupostos teóricos que permitam analisar criticamente as teorias da psicologia, procurando explicar o homem como ser biológico, social e histórico, tomando como unidade de análise as relações entre os indivíduos e sociedade em uma dimensão histórica; c) privilegiar o trabalho coletivo e, por fim, d) superar as concepções que ora enfatizam abordagens objetivistas e subjetivistas, ora as que enfocam mecanicamente os determinantes sociais do comportamento humano, buscando analisar dialeticamente a história do homem concreto e apresentando respostas para a dicotomia existente entre homem e sociedade.

Além da psicologia escolar crítica que procurou desvelar o processo de produção do não aprender, a psicologia histórico-cultural também se constituiu em alternativa que colaborou na compreensão do aluno em sua totalidade. Profissionais como Tuleski e Eidt (2007) e Meira (2012), fundamentaram suas atuações nos referenciais teóricos da psicologia histórico-cultural que, partindo do marxismo e do materialismo histórico dialético, movem-se contra a hegemonização e voltam o olhar para conhecer o homem em sua totalidade. Firmada em um compromisso ético e político com a emancipação humana a psicologia histórico-cultural compreende que a subjetividade humana é resultante das múltiplas relações que o homem estabelece com o contexto histórico e social.

A psicologia histórico-cultural é uma teoria psicológica fundada por Vigotski e colaboradores que chegou ao Brasil por volta da década de 1980. Essa vertente parte da premissa de que o desenvolvimento do homem ocorre à medida que o ser humano se relaciona socialmente e se apropria da cultura, da história da humanidade. Nessa direção, Vigotski (2000) afirma que a aprendizagem promove, antecede o desenvolvimento, pois diferentemente dos animais, o caráter biológico do homem não é suficiente para sua sobrevivência, precisando criar meios, instrumentos que garantam sua existência.

O homem está continuamente em processo de transformação e formação visto que ele se modifica de acordo com as mudanças na sociedade. A esse respeito, Meira (2007) destaca duas questões importantes. A primeira trata da relação entre indivíduo e sociedade, assinalando que o homem não pode ser tomado como um ser isolado, já que ele estabelece relações com a natureza e com outros humanos. Contudo, a autora frisa que essas relações não

se dão diretamente com o objeto, mas são mediadas por instrumentos e signos que os homens criam e dos quais se apropriam. Assim, o desenvolvimento do psiquismo é uma construção sócio histórica, que se dá por meio dos processos de objetivação e apropriação da cultura humana.

A outra questão ressaltada é sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, “[...] para essa perspectiva o desenvolvimento humano não pode ser tratado como fenômeno universal, visto que se relaciona e é determinado pelo contexto sócio-histórico no qual os indivíduos estão inseridos” (MEIRA, 2007, p. 49). Diferentemente de outras abordagens, na psicologia histórico-cultural o desenvolvimento do psíquico não é visto como inato, mas constituído por meio das interações da aquisição das experiências históricas.

Os fundamentos dessa nova perspectiva mostram que o aparato biológico é secundário no desenvolvimento humano, sendo a aprendizagem o principal meio para que a criança desenvolva suas habilidades e qualidades. Leontiev (2004) afirma que o desenvolvimento histórico da sociedade não é dado à criança, mas é posto a ela e, para se apropriar desse conhecimento, ela precisa estar em relação com o mundo e com outros seres humanos, contudo, “[...] o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação”. (p. 291)

A subjetividade do homem é construída socialmente e sua formação se dá por meio da aprendizagem, que por sua vez possibilita ao ser humano a apropriação do legado cultural produzido pela humanidade. Esse processo de apropriação, a princípio se dava pela participação na vida social, mas hoje, com o progresso da sociedade passou a desenvolver-se por meio da educação escolar, considerada parte integrante e indispensável para a formação do indivíduo.

Nessa perspectiva, a escola torna-se o principal meio para provocar o desenvolvimento psíquico da criança. É na escola, por meio da aprendizagem, que a criança vai se desenvolver, deixando-nos visível que as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento não são frutos das diferenças naturais, ou de problemas orgânicos, mas tem nexos com o contexto histórico, social, econômico; com a forma em que são organizados, estruturados os conteúdos escolares e com os múltiplos determinantes que compõem a sociedade e que influenciam o processo de ensino. (BRAY, 2012).

Vários aspectos precisam ser levados em consideração quando se lida com queixas de aprendizagem. Ou seja, o profissional ao acompanhar o aluno não deve fechar os olhos para os fatores propulsores do encaminhamento de um aluno com insucesso escolar. Como salienta Caldas (2005, p. 28):

Não se trata de negar a existência de problemas emocionais, conflitos, dificuldades familiares ou outras questões individuais das crianças. A questão é não estabelecer relação causal linear entre estes fenômenos e a capacidade para aprender. É preciso pensar na rede de agentes produtores da incapacidade.

Como vimos os problemas escolares são constituídos por múltiplos fatores, deste modo, o psicólogo e demais profissionais da saúde e da educação devem pensar a escola, a queixa, a inteligência, a subjetividade e as relações como aspectos que se modificam e se movimentam. De tal modo, é preponderante “Entender a queixa e o fracasso escolar como uma circunstância, como um momento que poderá alterar-se e não precisará ser sempre do modo como está hoje, conduz a uma possibilidade de pensar alterações a partir de um processo de transformação”. (CALDAS, 2005, p.32).

O caminho para a superação do fracasso escolar como decorrente do indivíduo é um processo que demanda tempo, requerendo do profissional da educação e da saúde uma atuação crítica que não responsabilize o indivíduo, mas que trabalhe com ações coletivas com os envolvidos na produção da queixa, de modo a alcançar uma ruptura com as relações ideológicas e com a patologização do ensino, garantindo às gerações vindouras a apropriação dos conhecimentos acumulados anteriormente e apreensão do ser humano em sua totalidade.

1.3- Psicologia e Educação: práticas e intervenções

Como vimos anteriormente, o percurso da psicologia rumo à escola conduziu o trabalho do psicólogo para diferentes modelos de atuação, no qual o diagnosticar e tratar o não aprender “[...] funcionou como um ‘canto da sereia’, dando sentido ao trabalho da psicologia nas escolas”. (FERNANDES et al., 2007, p. 146).

De acordo com Lima (2005) esse percurso se resume em: modelo psicométrico, no qual a função do psicólogo era o de medir e classificar os alunos anormais; modelo clínico, que influenciado pela psicanálise e inspirado na medicina volta o olhar para o psicodiagnóstico e o tratamento das crianças problemas, ressaltando a importância do grupo familiar na construção da personalidade; modelo preventivo que, também influenciado pela teoria psicanalítica, buscou a disseminação de práticas psicológica de psicoterapia e orientação familiar frente aos problemas de aprendizagem; modelo compensatório, que explicava a discrepância do rendimento escolar como resultante dos níveis socioeconômicos dos alunos; e, por fim, o modelo crítico no qual os problemas de aprendizagem começaram a ser vistos como um fenômeno construído socialmente.

Em oposição ao modelo psicométrico, clínico, preventivo e compensatório do psicólogo escolar surgem as preocupações perante os problemas de escolarização. Com o movimento da autocrítica da psicologia, deu-se início à produção de trabalhos, pesquisas e ações que criam espaços de reflexões, escuta e interlocuções com a escola, família e aluno, considerando a realidade escolar como um todo.

Os psicólogos vêm desde então expandindo as intervenções junto às escolas, a fim de problematizar as questões e funcionamentos institucionais que contribuem para a produção do fracasso escolar e, conseqüentemente para o encaminhamento de alunos para atendimentos especializados fora da escola. Firmando um compromisso que visasse a melhoria da qualidade da educação muitos profissionais viram a impossibilidade de se pensar a queixa isoladamente, passando a propor caminhos para o resgate da subjetividade no contexto social, histórico e cultural que cada indivíduo está inserido.

Pensando nas novas possibilidades de atendimento que confrontam paradigmas tradicionais e considerando o conjunto de determinantes que trazem implicações no processo de ensino-aprendizagem, trouxemos alguns dos trabalhos acadêmicos-científicos que caminham na contramão da compreensão hegemônica sobre o atendimento frente a queixa escolar e propõem formas de intervenção baseadas em uma perspectiva inovadora que luta contra o assujeitamento e naturalização das práticas efetivadas pela psicologia tradicional.

Os estudos analisados foram reunidos por fomentar reflexões e historicizar a luta da psicologia para contribuir com tentativas diferenciadas de desconstrução do processo de individualização e compreensão da produção da queixa escolar. São eles: Freller et al. (2001), Machado (2003; 2007), Vectore e Maimoni (2007), Rezende et al. (2010), Lima et al. (2012), CFP (2013) e Tada (2014).

A psicologia escolar tradicional isenta a escola como partícipe na produção das queixas escolares, contudo Freller et al. (2001) objetivando a construção de modos de atuação emancipatórios e comprometidos com uma prática transformadora trabalham com um atendimento breve e focal com o intuito de problematizar a produção da queixa escolar com todos os atores envolvidos no processo em que se engendra tal queixa, movimentando situações cristalizadas e despatologizando crianças e famílias.

Inexistindo um procedimento padrão para o atendimento psicológico frente à queixa escolar, o profissional de psicologia, considerando a dinâmica e a singularidade de cada indivíduo deve se adaptar às necessidades de cada caso. As autoras apresentam alguns parâmetros que o psicólogo pode usar como aporte no seu trabalho, como por exemplo: a)

escutar as versões dos envolvidos no problema; b) problematizar as dificuldades enfrentadas no processo escolar; c) propiciar à criança oportunidade para expressar abertamente os problemas que enfrenta; d) apresentar aos pais, criança e escola, ideias de enfrentamento sobre a problemática analisada; e) além de potencializar à escola a ascensão de seu papel, bem como os recursos que podem ser utilizados tanto para lidar com a criança como para o benefício da qualidade de ensino.

Tomando os princípios citados acima como norteadores e privilegiando o cenário onde a queixa escolar acontece, as autoras estruturam o trabalho de atendimento de forma a considerar a particularidade de cada indivíduo, de acordo com as seguintes etapas: a) triagem de orientação; b) encontros com as crianças ou adolescentes; c) interlocução com a escola; e) entrevista de fechamento e acompanhamento.

A triagem pode ser realizada em grupo ou individual e é caracterizada como o momento pelo qual além dos pais ou responsáveis apresentarem suas versões sobre o encaminhamento das crianças para o psicólogo, eles discutem e refletem sobre o quadro do indivíduo encaminhado.

No encontro com a criança ou adolescente se busca conhecer sua versão sobre a situação vivenciada, considerando que a criança é um ser ativo, criativo e pensante. Com foco na natureza escolar da queixa e não nos fatores psíquicos da criança, depois de conhecidas as versões da família e do encaminhado, os autores fazem contato com a escola, a fim de colher dados e trabalhar com a instituição, pois se considera que o problema enfrentado pelo aluno envolve um entrelaçar de fios, incluindo o institucional.

Após o contato com a escola são realizados novos contatos com os pais com a finalidade de aprofundar o que se fez na triagem e, se for necessário, também são efetivados contatos com outros profissionais envolvidos no caso.

Colhidas todas as versões, as autoras fazem a entrevista devolutiva com a rede de participantes na produção da queixa assinalando as reflexões dos principais pontos trabalhados. E, dependendo do progresso dos casos, ocorre o acompanhamento com os principais atores (família, escola e criança) envolvidos no atendimento.

O trabalho de Machado (2003) caracteriza-se como um registro importante para evidenciar o movimento construído pelos profissionais na busca de uma ruptura epistemológica com concepções adaptativas de psicologia nas suas práticas críticas. Pautada por pressupostos foucaultianos, a autora debruça-se sobre seu próprio percurso de atuação profissional descreve os processos de intervenção que realizava nas escolas, no início de sua

experiência como psicóloga, no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo.

Segundo a autora, no início de sua trajetória profissional, a demanda para os serviços de psicologia era para atendimento com os alunos. Muitas “crianças-problemas”, em sua maioria alunos das séries iniciais, eram encaminhadas com queixas de problemas de aprendizagem e de comportamento. Em face de tal situação a autora estabelecia contato com a equipe técnica visando a possibilidade de realizar um trabalho na escola. A conversa girava em torno de como os psicólogos poderiam ajudar os alunos que iam ficando para trás.

Machado (2003) descreve que à época o passo inicial para a intervenção era conhecer as crianças com queixas, possibilitar espaços de produção que rompessem um lugar cronificado ocupado por elas e conversar com as professoras na tentativa de introduzir contradições no discurso que justificavam os encaminhamentos. Com esse tipo de intervenção alguns sucessos eram obtidos, porém a expectativa da escola sobre seu trabalho era de que ajudasse cada aluno de forma isolada, não havendo mudanças no modelo clínico que a intervenção proposta criticava.

Durante a realização de seu curso de mestrado a autora trabalhou com crianças de uma Classe especial, realizando encontros com elas cujo objetivo era possibilitar reflexões sobre a classe especial e realizar tarefas de seus interesses. Contudo a autora percebeu que os encontros em grupo não geravam mudanças significativas nas práticas escolares, mas que vinham de certo modo reforçando a visão de que as crianças é que deveriam mudar, isentando a escola de sua responsabilidade pela cristalização da situação dos alunos que frequentavam a classe especial. Com essa constatação, o objetivo e as estratégias dos encontros mudaram: ao invés de procurar compreender como as crianças tinham ido para a classe especial, buscou-se compreender como o pensar, o entender e participar das decisões sobre suas histórias pudessem ser restituídos e fortalecidos.

Ao mudar a pergunta viu-se que tanto a escola quanto a família eram atores importantes nesse processo de reflexão. A partir desse momento a autora conseguiu produzir algumas fissuras na prática escolar, afirmando que a função do psicólogo não era a de conhecer e romper algo que se encontra na criança e sim o de afetar o ambiente cristalizado no qual elas habitavam. “A nossa função foi sendo legitimada: intervir nas produções cotidianas, criando práticas, acontecimentos que permitissem movimentar aquilo que estava cristalizado, produzindo diferenciações” (MACHADO, 2003, p. 71).

Machado (2003) não centrou seu olhar na criança, mas sobre o conjunto de relações, o contexto e a prática que solidificam o encaminhamento de crianças de escolas públicas para avaliação psicológica. No trabalho realizado pela autora, ela se distancia das práticas convencionais que tomam a criança ou sua família descontextualizada social e historicamente. Com o anseio de tirar essas crianças encaminhadas da classificação dada pelo diagnóstico alcançado por meio dos testes e ratificadas pelos laudos, a autora dispensou os procedimentos padrões e passou a trabalhar com a produção das práticas que compõem o dia a dia escolar.

O diálogo estabelecido entre família, escola e profissionais da saúde abriu caminhos que romperam com a tradicional forma individualizada de ver o fracasso escolar. Instituir espaço e demandas, problematizar as práticas e concepções com o coletivo, romper a cristalização presente nos processos de ensino e aprendizagem, faz parte do papel do psicólogo escolar que busca rupturas em processos que veem o aluno como deficiente e incapaz.

Além dessas novas formas de atuação que rompem com as abordagens tradicionais, nas quais o aluno era o único responsável pelo não aprender, o grupo coordenador por Machado construiu um dispositivo criador que oferece mudanças na produção de subjetividades e permite novas conexões e possibilidades de intervenções. Nomeado de Plantão institucional, o dispositivo busca justamente a superação de práticas preconceituosas, que tendem a reduzir, mensurar e culpabilizar o aluno.

Em outro trabalho Machado (2007) descreve que uma das funções do serviço de psicologia escolar da USP é organizar o estágio para os graduandos que cursam disciplinas de psicologia escolar. Com o estágio, alunos e supervisores vão às escolas para discutir problemáticas presentes na instituição com o objetivo de produzir mudanças nas práticas cotidianas. Diante do vínculo estabelecido, profissionais frequentemente passaram a procurar o Centro de Atendimento Psicológico (CAP) da USP para conversar sobre o cotidiano escolar. Com a constância das procuras foram formados grupos de educadores que refletiam sobre saberes e práticas instituídas e naturalizadas na escola, construindo o Plantão institucional.

O Plantão Institucional conforme definido por Machado (2007, p. 123) é um “[...] dispositivo de atendimento criado para produzir coletivamente desconstruções de saberes instituídos, reflexões práticas, criação de novas possibilidades para conhecer a produção das ilusões em muitos trabalhos realizados na escola”. Eles acontecem em grupos na USP, uma vez por mês e duram cerca de duas horas.

Questionando coletivamente as práticas, esse dispositivo permite a criação de novos espaços de escuta e discussão que intensificam questionamentos e indagações sobre a prática naturalizada e instituída; permite sair do território da individualização e transforma em problemas institucionais, sociais e políticos aquilo que ao longo dos tempos foi visto como atributos individuais. Com o Plantão institucional a autora busca as responsabilidades dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de forma a criar ações e intervenções frente ao campo de forças presentes no sistema escolar.

O profissional que trabalha com o dispositivo do Plantão institucional tem um desafio a ser alcançado:

[...] alterar um campo afetivo, um campo de potência, de forças. Os grupos são espaços táticos de produção de subjetividade e, portanto, abrem condições para que possam ocorrer mudanças. Ao trazer a multiplicidade para a visibilidade, surgem inesperados, pois a multiplicidade é indefinidamente indeterminada, traz o que escapa ao instituído, traz o impensado. (MACHADO, 2007, p. 143).

Portanto, ele deve intervir de modo a expandir o espaço de troca e reflexão, possibilitando o aumento de estratégias para o enfrentamento de problemas e conflitos dentro do território escolar.

Vectore e Maimoni (2007) também trazem uma proposta de intervenção desenvolvida nas atividades de estágio voltada para o período pré-escolar. Apesar dos vários direcionamentos da psicologia escolar no decorrer da história, as autoras descrevem uma atuação divergente da tradicional prática clínica, privilegiando a perspectiva histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento humano.

O trabalho realizado se inicia com um levantamento das necessidades da instituição e das expectativas dos profissionais da escola acerca da intervenção do psicólogo escolar. Com esse levantamento é possível reconhecer a demanda da instituição, desmistificando mitos e fantasias relacionados ao trabalho do psicólogo no ambiente educacional.

Segundo as autoras a proposta de intervenção no âmbito escolar deve partir de observações da rotina institucional, bem como diálogos e reflexões com todos os envolvidos no trabalho com o intuito de que haja adesão à intervenção. A intervenção é efetivada a partir do momento em que todos percebem que a demanda institucional é um processo de construção conjunta, deste modo, as possibilidades de atuação podem se dar em níveis. O primeiro nível destacado é a formação de educadores/professores, gestores e funcionários para conhecer suas necessidades, realizar reflexões, buscar soluções para os impasses cotidianos. O segundo é o trabalho junto às famílias das crianças, que tem por objetivo estabelecer parcerias

para o desenvolvimento da intervenção e o último nível é o trabalho com as crianças, em que se utiliza de diversas atividades passíveis de fomentar o desenvolvimento infantil, por meio das centenas de linguagens que podem ser empregadas por elas.

Vectore e Maimoni (2007) frisam que no processo de intervenção em instituições escolares infantis é preciso conceber a família e a escola como complementares e não como polos opostos, já que a participação de ambos é de extrema importância. A proposta de intervenção realizada foi construída entre erros e acertos, sempre buscando construir seus próprios caminhos e repensando práticas que consolidem espaços para o desenvolvimento do indivíduo.

Outro trabalho que entende que o insucesso escolar não pode ser justificado somente no plano individual, e que toma a escola e seus agentes como participante ativo no processo de intervenção é o realizado por Rezende et al. (2010). Por meio de uma experiência de atendimento de crianças com queixas no processo de escolarização as autoras dão visibilidade às possibilidades de ações do psicólogo escolar no processo de investigação e intervenção em uma clínica-escola. Para tal, foram utilizados atendimentos em grupo de crianças e de pais, visitas escolar e domiciliar.

As ações adotadas visavam contribuir para a construção de espaços que favorecessem a dissolução da queixa escolar, abarcando todos os envolvidos no processo, de modo a fortalecer uma rede de diálogos entre o psicólogo, o aluno, a família e a escola. Os atendimentos às crianças em grupo era um meio de problematizar as queixas escolares. Nesses atendimentos o psicólogo deve valorizar as experiências de cada criança, construindo momentos que oportunizem a legitimação dos diferentes cotidianos e conhecimentos escolares.

O atendimento em grupo com os pais segue na direção de inserção e mobilização para participação ativa do processo de dissolução da queixa escolar. Além do trabalho com as crianças e pais, foram realizadas visitas às escolas com o objetivo de conhecer suas versões sobre o processo de escolarização e produção da queixa, pois como afirmam Rezende et al. (2010), adentrar na escola é uma oportunidade de aproximação com as condições concretas em que a criança estuda, ou seja, é uma possibilidade de conhecer as relações entre alunos e professores, materiais escolares e didáticos, ambiente físico da escola, organização dos conteúdos escolares.

Outra ação realizada é a visita domiciliar, que apesar de não ser muito abordada no campo da educação, traz contribuições relevantes para a compreensão das relações em que o

aluno está articulado. Essa ação tem como intuito “[...] compreender o contexto domiciliar, compartilhar a cultura, experimentar o cotidiano, legitimar as versões produzidas nesse lugar, estar junto com o sujeito em uma outra perspectiva” (REZENDE et al., 2010, p. 172). Durante a visita domiciliar, diferentemente da psicologia tradicional, o psicólogo deve buscar compreender a realidade com a qual se depara, não avaliando ou atribuindo juízo de valor à situações isoladas.

As ações apresentadas são algumas das possíveis estratégias que permitem o estabelecimento de um espaço de diálogos e integração entre família, escola e comunidade no atendimento à queixa escolar. Inexistindo manuais de atuação frente a queixa escolar é preciso que o psicólogo desbrave possibilidades coletivas que interconectem todos os envolvidos na produção da queixa escolar.

Contribuindo com as discussões acerca de uma atuação crítica do psicólogo escolar, Lima et al. (2012) relatam uma experiência que busca superar as limitações do processo ensino aprendizagem. Os autores descrevem um projeto de intervenção realizado por estudantes de psicologia da Universidade Federal de Rondônia durante o segundo semestre de 2008. A estratégia utilizada para a formação de grupos de pais, professores e alunos para a discussão da queixa escolar, foi inspirada na psicologia escolar crítica, cuja prática tem contribuído para se entender o fracasso escolar como resultado de múltiplas relações e fatores.

Com uma postura teórica crítica os autores se dispuseram a fazer uma intervenção numa escola de Porto Velho (RO), a qual tinha encaminhado uma lista com mais de 20 alunos para tratamento psicológico. Divergente do aporte teórico da psicologia tradicional, Lima et al. (2012) adentraram à escola para a realização de observações participantes e, posteriormente, deram início à intervenção que consistia na formação de grupos com os alunos da lista encaminhada e outros também indicados pela escola, todos os professores da escola que se dispuseram a participar dos grupos e os pais dos alunos indicados pela escola.

Os autores ressaltam que as visitas às escolas não foram para selecionar, avaliar ou diagnosticar o aluno, mas visavam promover um espaço em que alunos, pais e profissionais da escola refletissem sobre a queixa escolar, buscando possibilidades de mudança quanto às dificuldades encontradas no processo de escolarização.

As observações do cotidiano escolar e a formação dos grupos, conforme Lima et al. (2012) contribuíram para a formação acadêmica dos estudantes de psicologia, para o início de um processo de reflexão sobre a produção institucional do fracasso escolar e para a compreensão de como se cristalizam as dificuldades escolares e imputação de rótulos nos

alunos que se diferenciam do que é considerado normal, correto pela sociedade. Com as estratégias utilizadas, os autores tiveram ganhos notáveis com o grupo de alunos, mas em relação ao grupo de professores foi plantada apenas uma semente de questionamento, visto que apesar das intervenções e problematizações permaneceu a culpabilização do aluno e sua família pelas dificuldades escolares.

As Referências Técnicas elaboradas pelo CFP (2013) têm por objetivo subsidiar a atuação da(o) psicóloga(o) na educação básica. Deste modo, no terceiro eixo desse documento são abordadas algumas dessas possibilidades de atuação. No sentido de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, as ações da(o) psicóloga(o) deve considerar todos os participantes da comunidade escolar. Para o CFP (2013) a escola deve socializar os conteúdos e instrumentos necessários para o acesso ao saber, contudo, a educação por si só, não transforma a estrutura social, sendo que para que isso aconteça é necessária uma transformação, por meio de metodologia que apreenda o movimento da escola e suas contradições, das consciências dos que passam pela escola.

Conhecendo as múltiplas determinações da atividade educacional, a(o) psicóloga(o) deve intervir e desenvolver trabalhos que envolvam toda a comunidade escolar, tendo como princípio a coletividade e o bem de todos(as). Partindo desse princípio são elencadas algumas possibilidades de intervenção da(o) psicóloga(o) no projeto político-pedagógico da escola; no processo de ensino-aprendizagem; na formação de Educadores; na educação inclusiva; e no acompanhamento de grupo de alunos em conselhos de classe, no cotidiano escolar e nos problemas que surgem na escolarização.

É fundamental que a(o) psicóloga(o) participe na elaboração e reformulação do projeto político-pedagógico (PPP) destacando aspectos da dimensão subjetiva da realidade escolar. Também deve compreender e conhecer a organização da escola para que, desta forma, intervenha e corrobore com conhecimentos e práticas enriquecedoras para a formação do coletivo.

Segundo o CFP (2013) as intervenções práticas da psicologia se constituíram historicamente tanto de concepções higienistas, quanto de concepções que analisam o processo de ensino-aprendizagem como síntese de múltiplas determinações. Em uma perspectiva crítica, o processo de ensino-aprendizagem deve ser analisado enquanto uma condição histórico-social, cuja análise centra-se no contexto, nas práticas e relações escolares. Diante disso, cabe a(o) psicóloga(o), por meio de mediadores culturais, como a música, o desenho, a dança, conduzir o aluno para uma compreensão de seu potencial para aprender;

gerir uma reflexão com os familiares quanto ao papel social da escola e da família e sobre as problemáticas que atravessam a relação entre pais e filhos a fim de criar ações que contribuam para a qualidade do processo ensino-aprendizagem e desenvolver com os educadores ações que forneçam uma compreensão dos elementos que abrangem as dimensões do processo de ensinar e aprender, de modo que superem a naturalização e cristalização de explicações individualistas para o fracasso escolar.

A(O) psicóloga(o) que atua na educação também pode contribuir na formação dos educadores com a busca de práticas pedagógicas voltadas para a humanização. Para tanto, essa(e) profissional deve “[...] contribuir para o aprofundamento teórico a fim de compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional, formados nas relações sociais” (CFP, 2013, p. 58).

No trabalho com a educação inclusiva, é importante que a(o) psicóloga(o) desenvolva grupos com os atores escolares possibilitando uma reflexão coletiva em torno das relações sociais e as formas de enfrentamento do preconceito presente no dia a dia escolar em relação aos alunos com deficiência, promova discussões a respeito da inclusão escolar, além de outras ações que contribuam para acompanhamento, inserção, reflexão e discussão que superem intervenções focadas no indivíduo.

O CFP também aborda a intervenção da(o) psicóloga(o) com grupos de alunos, que pode ser realizada por meio de orientação profissional sobre o mundo do trabalho, trazendo informações sobre as profissões existentes; acompanhamento em conselhos de classe; grupos de apoio psicopedagógicos com alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, no qual a(o) psicóloga(o) pode firmar parcerias com pais, professores e equipe pedagógica para a realização de atividades que colaborem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre outras.

Essas são algumas orientações produzidas para a(o) profissional de psicologia que trabalha no âmbito educacional, contudo, como afirma o documento do CFP (2013) o caminho para a consolidação de uma Psicologia crítica, ainda é longo, visto que existe uma diversidade de situações que demandam conhecimentos tanto da psicologia, quanto da educação sobre as relações e subjetividades produzidas no cotidiano escolar.

Tada (2014), buscando dar visibilidade às novas possibilidades de intervenção, mostra os avanços na formação e atuação do psicólogo escolar na compreensão dos problemas escolares. A autora compartilha sua experiência enquanto professora da disciplina de Psicologia escolar e problemas de aprendizagem (PEPA) I e II e supervisora de estágio em

psicologia escolar no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Por meio de uma atuação crítica, a autora busca romper com as práticas psicologizantes e patologizantes que vinham sendo ofertadas à crianças e adolescentes encaminhados para o SPA com queixa escolar. Para iniciar seu trabalho de intervenção, Tada (2014) solicitou da coordenação do SPA, fichas de triagem de crianças com queixa escolar. Primeiramente foram-lhe enviadas 20 fichas, dentre as quais nove foram excluídas, ou por não ser possível o contato com os responsáveis pelas crianças, ou por não terem mais interesse no atendimento ou, ainda, por que a queixa não condizia com o atendimento destinado. Diante de tal fato, mais fichas foram solicitadas, totalizando 18 meninos com idades entre oito e quinze anos, com queixas de problemas de aprendizagem, memória, concentração entre outras.

Cada uma das fichas ficou sob a responsabilidade de uma dupla de estagiários que tinha como tarefa, discutir as informações da ficha, entrevistar os pais da criança ou adolescente com o objetivo de buscar informações sobre a vida escolar do aluno, além de explicar que os procedimentos para realização do atendimento que não seria por meio de testes ou atendimento psicoterápico, mas visitas à escola, já que esta é um espaço constituído por relações sociais que de algum modo exercem implicações no processo de escolarização.

Após esse procedimento, eram geralmente realizados dois encontros com o aluno encaminhado com queixa escolar, um para conhecer sua versão sobre a escola, a queixa, o encaminhamento para o psicólogo e lhe informar como seria realizado o atendimento e outro para conversar com o aluno; diálogo este mediado pelo material escolar. Com o consentimento dos responsáveis e do aluno, a dupla de estagiários se dirigia à escola, que já tinha sido avisada pelos pais da visita dos estagiários, para conhecer o cotidiano escolar e todos os envolvidos na produção da queixa do aluno encaminhado.

Conhecido um pouco do cotidiano escolar, Tada (2014) descreve que era hora dos estagiários construir grupos para interlocução entre os atores escolares (professor, aluno, equipe técnica e família) para refletirem conjuntamente sobre a queixa escolar buscando estratégias coletivas que rompessem com as práticas que vitimizavam os alunos com dificuldades de aprendizagem. Depois de todos os diálogos, compromissos e interlocuções os estagiários elaboravam um relatório sobre as atividades realizadas e os acordos assumidos por cada ator escolar, liam e entregavam aos pais e alunos e estes ficavam responsáveis de fazer o mesmo com a escola.

Com a experiência descrita, a autora afirma que foi possível atender os alunos encaminhados com queixa escolar sem a visão clínica que busca enquadrar o indivíduo em termos de normalidade ou anormalidade. Apesar de não ser um processo fácil, Tada (2014, p. 103) frisa que “[...] precisamos enfrentar os desafios postos a nós compreendendo as suas especificidades e sem medo de arriscar em busca de práticas que viabilizem o trabalho coletivo e institucional, em prol de um processo de escolarização de qualidade”.

Todos os trabalhos descritos anteriormente consolidaram estratégias de rupturas e mudanças de paradigma, contando:

[...] um modo de fazer e atender no qual buscam a multiplicidade de fatores/relações presentes na singularidade de um encaminhamento. Tarefa nada fácil. Esse modo de fazer afirma a função política de uma prática clínica de atendimento psicológico: desconstruir os processos de individualização interrogando a produção coletiva de adoecimento, angústia e fracasso. (MACHADO, 2007, p. 12).

Esta construção que vem ganhando espaço na psicologia escolar e, mais especificamente no atendimento à queixa, tem se mostrado como fundamental para mudar histórias de sofrimento de crianças e jovens em processo de escolarização, pois ao invés de tomar o caminho mais curto e achar um culpado para o fracasso escolar, atentaram-se para as condições sociais, as práticas pedagógicas, institucionais, o material didático, os elementos presentes em nossa sociedade capitalista, enfim, para o processo de escolarização e seus determinantes.

Assim, nesta seção, buscamos entender como a psicologia, em sua trajetória de consolidação enquanto ciência, contribuiu para uma visão naturalizada e biologizante de homem. Procuramos também conhecer as ações e intervenções críticas que denunciaram e estabeleceram uma ruptura com a teoria e o método da psicologia tradicional que acolhia, avaliava e classificava os alunos encaminhados pela escola sem questionar o meio social, histórico e cultural do aluno.

Os trabalhos revisados nesta seção que propõem novas formas de intervenção com crianças e jovens que foram encaminhados a especialistas pelo não aprender no período de escolarização mostram-nos que cabe a cada um de nós, profissionais da saúde e educação, “[...] decidir se nos deixaremos cooptar pela engrenagem dos vendedores de doença ou se ficaremos ao lado das crianças, da vida”. (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 106). Esses estudos apontam para a importância de produzir novas formas de agir e pensar a relação entre psicólogos e educadores no atendimento às queixas escolares.

As transformações propostas e experimentadas pelos profissionais cujos textos foram apresentados nessa seção, ainda têm um longo caminho até tornarem-se hegemônicas no fazer psicológico, alertando-nos para a importância de uma abordagem crítica, que luta contra a patologização e medicalização de crianças e jovens com dificuldades escolares, no processo formativo dos cursos de psicologia e da educação.

Na próxima seção apresentaremos o percurso metodológico que orientou a realização da pesquisa, explicitando os objetivos, o método, procedimentos de produção e de análise dos dados.

2- A PESQUISA

Resgatar o passado tal como se deu na sua totalidade não é completamente possível, nem é tarefa fácil que consiga chegar a ser um produto acabado. Deve-se procurar, no entanto, juntar os elementos disponíveis, organizá-los, buscando compreender suas contradições e a dinâmica de seu movimento e, fundamentalmente, tentar, com a limitação inerente ao olhar do presente, mais se aproximar do passado e compreendê-lo a partir dos sinais que permaneceram.

(ANTUNES, 2008b, p. 90).

Essa pesquisa tem como tema as implicações e desdobramentos dos encaminhamentos e atendimentos psicológicos vivenciados por jovens com queixa escolar durante o processo de escolarização.

E, embora tenhamos proposto aos sujeitos um retorno ao passado para que nos contassem suas trajetórias escolares e nelas a queixa e encaminhamento a especialistas, tínhamos em mente que no trabalho com a memória, o narrador, ao lembrar-se do passado não o está revivendo, mas refazendo-o. O lembrar é uma reflexão, uma compreensão do agora a partir do que foi vivido no outrora; é sentimento, reparação do feito, não sua mera repetição. A memória é um cabedal ilimitado do qual só registramos uma parte, um fragmento. (BOSI, 1994).

A memória, segundo Rios (2011) é o diálogo entre o plano da recordação e a vida presente. É o lugar onde se guarda o vivenciado, o visto, o ouvido, reminiscências de percepções, sensações e experiências vividas durante a vida. De tal modo, a memória de cada indivíduo vai depender de suas relações e grupos de convívios, visto que as lembranças são únicas, singulares, mas trazem marcas do coletivo. “A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (BOSI, 1994, p. 55).

O ato de contar, o narrar as memórias de uma história é ressignificar, reconfigurar no presente, o passado. Bosi (1994) ressalva que, por mais que uma lembrança de um fato antigo seja nítida, ela não é a mesma imagem que vivenciamos quando éramos crianças, porquanto nós não somos mais os mesmos, nós mudamos, alterando nossas ideias e juízos de valor. De tal modo, nosso olhar centrou-se “[...] no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida”. (BOSI, 1994, p. 37).

Compartilhamos também com a forma de pensar de Antunes (2008b) quando ela diz que utilizar a memória como um recurso, ou objeto de estudo é trabalhar com uma leitura que

se faz a partir do presente, conquanto seja este um produto histórico. A memória é uma função psicológica construída social e historicamente. Deste modo, resgatar o passado tal como aconteceu não é possível, o pesquisador deve, no entanto, juntar e organizar as informações disponíveis de forma a compreender o passado partindo dos sinais que permaneceram, pois nada ocorre isoladamente, todos os fatos são entrelaçados.

Quanto mais se compreende o passado e seu processo de construção mais nítida será a compreensão do presente. Enfim, como compara a autora, trabalhar com a memória é como brincar com fios e lanternas, no qual “Um fio puxa o outro e, este, mais outro. Um foco de luz ilumina espaços que mostram outros e mais outros. Não se anda em linha reta, assim como não se puxa todos os fios, nem se iluminam todos os cantos” (ANTUNES, 2008b, p. 84).

Os eixos que norteiam a atividade científica, como afirmam Collares e Moysés (2010) não surgem por acaso, mas decorrem de pesquisas, estudos e indagações anteriores. Assim, inspiradas nas pesquisas sobre o fracasso escolar e trajetórias de vidas que nos precederam e pensando nas implicações e repercussões do encaminhamento/atendimento na vida de jovens que foram encaminhados quando crianças, pela escola, por psicólogos, médicos ou pela própria família ao Serviço de Psicologia Aplicada da UNIR, com queixas escolares, este estudo propôs-se a:

2.1 Objetivo Geral

Compreender, a partir dos discursos dos jovens entrevistados, as repercussões em suas histórias de vida dos encaminhamentos/atendimentos médicos e/ou psicológicos ocorridos durante o processo de escolarização.

2.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar as lembranças que os jovens encaminhados/atendidos por serviços de saúde/psicologia têm da escola e de como se deu seu encaminhamento/atendimento.
- b) Analisar, a partir da narrativa dos sujeitos, a forma como se deram esses atendimentos e se houve alguma influência no trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas nas quais os estudantes estavam inseridos.
- c) Entender os desdobramentos do encaminhamento/atendimento na história dos jovens que foram atendidos pelos serviços de psicologia e/ou de saúde.

A seguir apresentaremos a abordagem da pesquisa e o caminho percorrido para que fosse possível alcançar os objetivos.

2.3 Método

O método é o caminho pelo qual se realiza a pesquisa. No Dicionário Escolar da Língua Portuguesa (ABL, 2008) o método é definido como o conjunto de procedimentos e normas utilizadas para alcançar um determinado objetivo. De tal modo o método de uma pesquisa deve tornar possível que as perguntas elaboradas pelo investigador sejam respondidas e, com isso, os objetivos possam ser alcançados. Nessa perspectiva a abordagem que melhor respondeu as questões referentes a entender e compreender as repercussões de experiências vividas na escola foi o método qualitativo de pesquisa.

De acordo com Minayo (2008, p. 57) o método qualitativo “[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características básicas da investigação qualitativa. A primeira característica é que “[...] a fonte direta de dados é o ambiente, constituindo o investigador o principal instrumento” (p. 47). Seu olhar, suas preocupações também se voltam para conhecer e manter um contato direto com o campo, com o local e o contexto em que ocorreram tais ações, visto que o contexto influencia as pessoas, os gestos e comportamentos do indivíduo.

A segunda característica da pesquisa qualitativa elencada pelos autores é a de que os dados são predominantemente descritivos por meio dos quais o investigador tenta “[...] analisar os dados em sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (p. 48). O interesse do investigador pelo processo em si, mais do que pelo resultado é a terceira característica abordada. Analisar os dados colhidos na pesquisa de forma a não procurar confirmar uma hipótese, mas analisá-los de forma indutiva, cujas abstrações vão sendo construídas a partir da análise, interpretação e compreensão dos dados colhidos, configura-se a quarta característica da investigação qualitativa. E como último atributo, os autores trazem a importância do significado dado pelo colaborador da pesquisa, a importância de conhecer a dinâmica interna dos participantes buscando apreender suas perspectivas, seu ponto de vista.

Estas características se afinaram com o problema investigado o que justificou nossa escolha como orientadora do presente trabalho.

2.4- Campo

A pesquisa foi realizada com jovens que possuíam fichas de triagem, prontuários no Serviço de Psicologia Aplicada – SPA, do curso de psicologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. O curso de psicologia da UNIR atendeu sua primeira turma em 1989, sendo que o SPA, foi criado apenas em 1993.

Localizado no centro de Porto Velho – RO, ao lado do prédio da sede administrativa da UNIR, o SPA foi a primeira Clínica Escola de Porto Velho, a qual possui uma estrutura administrativa composta de coordenação, serviço técnico, serviço de expediente e serviço de apoio.

Podemos considerar que essa era a única opção de clínica escola de psicologia para encaminhamento e atendimento dos participantes dessa pesquisa, visto que somente em 2008 veio a ser criada a clínica de psicologia do Instituto Luterano de Ensino Superior - ILES/ULBRA, tornando-se outra alternativa de encaminhamento de alunos com queixas escolares e atendimento à comunidade em geral. Atualmente temos nove cursos de psicologia no estado, sendo três na capital e seis no interior.

O SPA tem por competência a oferta de estágio supervisionado aos alunos do curso de psicologia que, por sua vez, realizam atendimento à comunidade de segunda a sexta-feira, das 08h às 20h, podendo estes ser individuais ou em grupo, com crianças, adolescentes ou adultos, dependendo dos estágios ofertados por cada supervisor no período letivo.

Quando uma pessoa chega ao SPA em busca de atendimento a secretária preenche uma ficha contendo dados de identificação do sujeito. Posteriormente, este é encaminhado para uma entrevista com um estagiário com o intuito de fazer a triagem. A triagem é um primeiro contato entre paciente e estagiário, cujo objetivo, incide no conhecimento da principal queixa, o motivo pela busca de atendimento psicológico. Depois de realizado o conhecimento da queixa e o preenchimento da ficha de triagem, a pessoa entra numa fila de espera até que algum estagiário possa atendê-la com orientação de seu supervisor.

Os estudantes encaminhados para atendimento psicoterápico com queixas escolares ao SPA podem ser atendidos por estagiários de três vertentes teóricas: Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), Psicopedagogia ou Psicologia Escolar. Porém os atendimentos dependem dos

estágios ofertados naquele ano, visto que o número de professores do curso de Psicologia é reduzido e eles têm que se revezar entre aulas, acompanhamento de estágio e atendimento ao Mestrado e, portanto, nem sempre os estágios são oferecidos em todas as vertentes.

Vale ressaltar, ainda, que os estágios são realizados entre os meses de fevereiro e dezembro e alguns deles ocorrem fora do SPA, diretamente na escola ou em outras instituições. Deste modo os alunos encaminhados por queixa escolar são atendidos por estagiários disponíveis na clínica escola, ou ficam em uma lista de espera.

Em um estudo no Serviço de Psicologia da UNIR Nakamura et al. (2008) buscaram desvelar os tipos de queixa escolar mais frequente nos prontuários de alunos encaminhados no período de 1996 a 2006. Para tal estudo, as autoras tomaram algumas questões norteadoras, como, o que existe por trás destas queixas? Como o SPA tem atendido estas queixas? Que mudanças podem ser observadas na construção da queixa escolar considerando os treze anos de existência da clínica?

Dentro do tempo estabelecido para análise, foram lidas 3.821 fichas de triagem, destas, 1.839 eram de sujeitos até 18 anos de idade, sendo que 634 foram encaminhados com queixa escolar.

Nas considerações sobre os prontuários, foi verificado que no período de 1993 a 1995, em decorrência do modelo de ficha adotado, não houve registros de atendimentos de problemas de escolarização. De 1996 a 1997, adotou-se um novo modelo de ficha de triagem, contudo o modelo adotado coloca a criança ou adolescente como foco, visto que contempla aspectos referentes a desenvolvimento neuro-psicomotor. De 1998 até 2006, outro modelo de ficha foi adotado, um modelo cujo enfoque clínico não buscava a patologização, mas dava ênfase à queixa trazida pelo aluno e pelos familiares.

Para demonstrar os motivos que levaram as crianças com queixa escolar ao atendimento psicológico, Nakamura et al. (2008) fazem uso das seguintes categorias: problemas de aprendizagem; problemas de atitude, problemas de relacionamento da criança com o professor ou vice-versa, causas apontadas pelo informante e outros problemas relacionados à aprendizagem.

No estudo, as autoras trazem as seguintes constatações:

- Grande parte dos atendimentos é de meninos de idades entre 5 e 14 anos, que cursavam os primeiros anos do ensino fundamental;
- A categoria com maior incidência de queixa foi a de problemas de aprendizagem e de atitude;

- Poucos dados foram coletados sobre os professores, sendo que a maior parte deles, ora é sobre os esforços dos professores em auxiliar o aluno, ora em controlá-lo;
- Não são raros os casos em que os próprios informantes se culpam pela dificuldade escolar, tornando evidente a existência do mito de que famílias problemáticas geram crianças desajustadas.

O atendimento da queixa escolar no período de 1996 a 2005 se deu em duas vertentes: em psicopedagogia, no qual houve uma busca do psicodiagnóstico por meio de testes psicométricos, de inteligência e provas piagetianas; e em ludoterapia, onde igualmente a psicopedagogia centra o foco na criança encaminhada, de forma a reforçar a culpa da criança pelo insucesso na escola e modificar os comportamentos inadequados que deram origem à queixa escolar. Em 2006 o atendimento da queixa escolar se deu no viés da ludoterapia e psicologia escolar crítica, contudo nesse último enfoque não se encontraram registros dos atendimentos.

As autoras apontam ainda que somente a partir de 2006, a professora responsável pela disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I e II, adotando referenciais da psicologia escolar crítica passou a oferecer estágio supervisionado com base em referenciais críticos que passaram a romper com as práticas psicologizantes desenvolvidas até então no atendimento de crianças e adolescentes encaminhados ao SPA com queixa escolar.

É importante destacar que as informações trazidas sobre o SPA/UNIR têm por objetivo apenas explicitar o contexto no qual iniciamos as buscas de nossos participantes, não sendo objetivo dessa dissertação analisar o atendimento oferecido pela Clínica Escola.

As fichas e prontuários da Clínica de Psicologia foram utilizadas para a seleção dos sujeitos. Para ter acesso às fichas e aos prontuários fizemos uma solicitação por meio do Termo de concordância da instituição (Apêndice A). Com a permissão, nos encaminhamos ao SPA para separar as fichas que se encaixavam nos requisitos: crianças encaminhadas para atendimento com queixas de problemas de escolarização e dificuldades de aprendizagem há no mínimo dez anos atrás. Inicialmente foram escolhidas fichas de crianças e adolescentes com triagens realizadas entre os anos de 1999 a 2002 e com queixas como: hiperatividade, desatenção, agitação, dificuldades em ler e escrever, baixo rendimento escolar.

A distância temporal entre o encaminhamento/atendimento até a presente pesquisa se deu pela expectativa de levantar consequências, sentimentos, influências daquele atendimento, transcorrido um tempo significativo.

2.5- Participantes

A pesquisa foi realizada com quatro jovens encaminhados ou atendidos em qualquer abordagem teórica no Serviço de Psicologia Aplicada da UNIR e suas respectivas mães.

Selecionadas os estudantes que se encaixavam nos requisitos tentamos contatos pelos números de telefones e endereços que constavam nas fichas. Nas tentativas de contato por telefone obtivemos êxito com dois sujeitos, Fernando e Karlos⁸, visto que devido ao tempo transcorrido muitos números de telefones não eram mais os mesmos.

Em busca de mais participantes recorremos a pesquisas na internet e redes sociais. Localizamos cinco sujeitos no *facebook*, para os quais deixamos mensagens de texto nos apresentando e pedindo um número de telefone para que pudéssemos entrar em contato e explicar detalhadamente a pesquisa. Dos cinco, apenas uma, Samantha, respondeu à mensagem. A fim de contatar um quarto participante, recorremos novamente ao *facebook*, onde verificamos que tínhamos um amigo em comum com um dos jovens cuja ficha de triagem havíamos selecionado. Deste modo, por meio deste amigo conseguimos o número de telefone de Gilberto, totalizando quatro participantes.

Nosso projeto de pesquisa previa como participantes apenas os jovens encaminhados para o Serviço de Psicologia Aplicada da Unir, contudo no decorrer do processo, devido à distância temporal do encaminhamento/atendimento, vimos a necessidade de estender as entrevistas para as mães desses jovens em virtude de elas serem as detentoras das informações em decorrência da participação delas no processo de escolarização e encaminhamento dos filhos. Assim, participaram da pesquisa, Gilberto, Fernando, Samantha, Karlos e suas respectivas mães, Maria, Luciana, Roberta e Sônia (ver dados na tabela 1), cujos nomes fictícios contribuem para a preservação da identidade dos participantes.

No contato com os participantes entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), contendo esclarecimentos sobre a pesquisa. Visando assegurar a autonomia e os direitos dos colaboradores, respeitamos as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos conforme dispõe a resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. Submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unir por meio de cadastro na Plataforma Brasil e com a obtenção do parecer de aprovação do Comitê de ética, sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 37652114.0.0000.5300, demos início a pesquisa.

⁸ Todos os nomes aqui mencionados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Tabela 1: Síntese dos dados dos participantes

Participantes	Dados da época do encaminhamento	Dados do período das entrevistas
Gilberto	Encaminhado aos 13 anos por um neurologista (1999); Queixa: falta de interesse nos estudos; Cursava a 6ª série (7º ano) ⁹ do Ensino Fundamental; Fez avaliação psicopedagógica em 2000 e foi atendido em Ludoterapia; Não há relatório da avaliação e nem dos atendimentos realizados; Nome da mãe: Maria	29 anos; Separado e tem dois filhos; Mora com os pais na zona sul de Porto Velho; Concluiu o ensino médio em 2011 com 25 anos; Em 2012 iniciou e trancou o curso superior de Educação Física; Trabalha como frentista em um posto de gasolina
Fernando	Encaminhado aos 8 anos por um neurologista (2000); Queixa: hiperatividade; Cursava a 2ª série (3º ano) do Ensino Fundamental; Fez aproximadamente, cinco sessões de atendimento em ludoterapia. Nome da mãe: Luciana	22 anos; Solteiro; Mora com os pais e a irmã; Trabalha em um negócio próprio com o pai; Fez curso técnico em Segurança do trabalho; Iniciou e trancou três graduações
Samantha	Encaminhada aos 10 anos por uma psicóloga particular (2000); Queixa: não aprendizagem, agitação, falta de atenção, hiperatividade; Cursava 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental; Fez somente a triagem. No prontuário a mãe de Samantha relata que a criança passou por avaliação neurológica e que o médico a diagnosticou com hiperatividade; Nome da mãe: Roberta	24 anos; Solteira; Mora com os pais e o irmão mais novo (16 anos); Tem um filho de 5 anos; Concluiu o Ensino médio. Atualmente não está trabalhando e nem estudando
Karlos	Encaminhado aos 10 anos por um neurologista (2002); Queixa: falta de atenção, problemas nas matérias escolares; Cursava 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental; Medicado por um neurologista; Fez somente a triagem; Nome da mãe: Sônia	23 anos; Solteiro; Mora com os pais e quatro irmãos; Trabalha como Técnico em Informática; Cursa graduação em Sistema de Informação

Fonte: Elaborado a partir de dados dos prontuários e entrevistas.

⁹ Nos prontuários dos participantes constava a denominação série para o período escolar em que se encontravam. Após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos a denominação passou a ser ano. Manteremos a denominação de cada período, sempre que o dado assim o exigir.

Feita uma breve caracterização dos participantes, serão expostas algumas considerações sobre os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa. Maior detalhamento sobre as trajetórias de vida dos jovens colaboradores será apresentado na terceira seção, a partir de seus relatos e de suas mães.

2.6- Procedimentos e instrumentos

Para a produção dos dados utilizamos os seguintes instrumentos: Análise documental, entrevista semiestruturada gravada em áudio e relatos de situações informais em Diário de campo conforme procedimentos descritos a seguir.

2.6.1- Análise documental

A análise documental é uma técnica valiosa tanto para complementar as informações obtidas pelas entrevistas, quanto para o desvelamento de novos aspectos sobre o tema pesquisado. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que sirvam como fonte de informação sobre o ser humano (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No caso da presente pesquisa, os documentos que serviram como fonte de informação foram as fichas de triagem dos participantes, que ajudaram tanto para localização dos sujeitos quanto para conhecimento de como se deu o encaminhamento e atendimento no serviço de psicologia naquele período. Dos quatro casos, apenas dois começaram um atendimento psicológico e os outros dois participantes, constam na ficha de triagem como arquivados sem atendimento.

As fichas de triagem se mostraram um documento de fundamental importância, visto que através delas tivemos acesso ao número de inscrição, a idade, a data da triagem, identificação (nome, sexo, endereço, escola, telefone) do inscrito, filiação, procedência do caso, queixa principal, horário de atendimento, procedimento do caso e relato da triagem. Em alguns casos vêm anexo à ficha de triagem outros documentos, como: encaminhamento para o SPA e a síntese do atendimento.

Além das fichas de triagem, os históricos escolares também forneceram importantes informações sobre o processo e trajetória de escolarização dos participantes.

2.6.2- Entrevistas

A entrevista é uma forma de interação social, pois considera a fala do entrevistado como reveladora de sistemas de valores, normas e ao mesmo tempo transmissora de representações de determinados grupos em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 2008).

De acordo com Lüdke e André (1986) durante a realização da entrevista, principalmente nas semiestruturadas, se cria uma relação que admite uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistador e entrevistado, permitindo que o entrevistado fale sobre o tema proposto com base nos dados que ele detém.

Visando atender aos objetivos da pesquisa ao invés de uma pergunta desencadeadora, elaboramos um roteiro de entrevistas que visava apreender a visão dos participantes sobre sua história de vida, o processo de escolarização e sobre o atendimento e encaminhamento para profissionais de saúde. Como o roteiro não tem sentido unilateral, o elaboramos como um guia, um facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação.

Com o diálogo estabelecido com os entrevistados foi possível apreender os sentidos, significados e opiniões, pois, conforme destacam Fraser e Gondim (2004), a entrevista possui algumas vantagens em relação a instrumentos fechados como o questionário. Uma das vantagens elencadas pelos autores é que ela favorece a relação intersubjetiva entre pesquisador e entrevistado, permitindo uma melhor compreensão dos significados, valores e opiniões dos atores sociais sobre vivências pessoais. Outra vantagem da entrevista é a flexibilidade que ela permite na condução da pesquisa e na avaliação de seus resultados.

A entrevista é uma relação social singular que expressa realidades e sentimentos, assim, para Zago (2003), o grau de implicação do informante vai depender da confiança depositada no pesquisador. A confiança não está dada, mas ela é construída desde o primeiro contato com o participante. Zago destaca que desde o início é importante que o pesquisador esclareça os objetivos da pesquisa, para que e onde serão utilizadas as informações e o sigilo do nome e dados que identifiquem o participante. A autora aponta que para facilitar o diálogo, primeiramente, pode-se introduzir questões mais gerais, para posteriormente passar para as questões específicas.

A cada entrevista realizada escutávamos as gravações e as transcrevíamos a fim de afinar os procedimentos e melhorar as intervenções, pois como aponta Zago (2003), por meio desse procedimento é possível reavaliar a entrevista, modificar perguntas, verificar pontos que

não foram aprofundados e, ainda, evitar cortes nas falas, evitar sugerir respostas e dar mais atenção a ideias que mereciam ser exploradas. Esses momentos de escuta/transcrição dos dados se mostraram ricos e eficazes para a pesquisa.

A entrevista, cujo símbolo de comunicação é a palavra, configurou-se no principal instrumento para coletar as narrativas dos participantes. Inicialmente, nosso objetivo era fazer uso dos procedimentos da entrevista aberta, com uma pergunta desencadeadora, contudo durante a primeira entrevista vimos a necessidade de uma maior interação com o entrevistado. Terminada a primeira entrevista e feita a transcrição e análise, foi necessário voltarmos em um segundo momento com perguntas para preencher as lacunas do primeiro encontro.

Desta forma, considerando os resultados obtidos com o primeiro sujeito, elaboramos um breve roteiro de perguntas para guiar a conversa (Apêndice C).

Outro aspecto que levou a modificações em relação à proposta inicial de pesquisa, deveu-se ao fato do entrevistado remeter-se constantemente à mãe para que ela complementasse as informações. Assim marcamos uma entrevista com a mãe cujo conteúdo revelou-se de suma importância para complementar o relato do filho (Apêndice D).

Seguimos os mesmos procedimentos com os outros três colaboradores. Realizávamos uma entrevista, transcrevíamos e, após uma análise verificávamos se havia a necessidade de um segundo momento com o participante. Como todos se reportaram às mães para esclarecer algumas dúvidas e complementar algumas lembranças, também as entrevistamos. Ao todo foram realizadas oito entrevistas, sendo duas com o primeiro participante, uma com os demais jovens e uma entrevista com cada mãe. Com Dona Maria (mãe do Gilberto) só foi possível conversar por telefone, já que não foram possíveis dias e horários em comum para realização da entrevista presencial.

2.6.3- Diário de campo

O diário de campo foi utilizado desde o primeiro contato com os participantes da pesquisa até o finalizar desta. Nele foram anotados elementos das observações e impressões sobre os entrevistados, o que foi de grande relevância para as reflexões sobre o contexto e realização da entrevista.

Como salienta Alberti (2005, p.100) “A elaboração desse caderno de campo auxiliará na posterior reflexão sobre o documento no conjunto da pesquisa, constituindo instrumento de crítica e de avaliação de seu alcance e de suas limitações”. Ainda segundo a autora, o caderno

de campo permite adequar e destacar ideias para as próximas entrevistas, além de ajudar o pesquisador na reflexão sobre o que está sendo estudado.

2.7- Análise de dados

Na pesquisa qualitativa existe uma pluralidade de formas de analisar e abordar um tema, desta forma ela nos dá a liberdade de escolhermos o melhor caminho para responder as questões norteadoras e os objetivos do trabalho. E justamente por valorizar o outro, o encontro e o diálogo entre entrevistador e participante, priorizamos a entrevista como o principal instrumento para coletar os dados.

Para realizar a análise das informações colhidas, não nos guiamos pelas recomendações de um autor em específico, todavia, baseamo-nos nos objetivos da pesquisa e nos referenciais teóricos, tanto na perspectiva crítica em psicologia, quanto nos autores que fizeram trabalhos semelhantes a este. Desta forma, além de nos inspirarmos nos pressupostos da psicologia escolar crítica e psicologia histórico-cultural, procuramos nos orientar pelo princípio adotado por Amaral (2004), que buscou contar as trajetórias sem corromper o vínculo estabelecido, sem coisificar os participantes.

Depois de transcritas, lidas e relidas as entrevistas, os históricos escolares e as fichas de triagem, descrevemos a partir das informações das mães e dos próprios sujeitos, a história de cada jovem, procurando destacar as singularidades e os motivos que deram origem aos encaminhamentos, bem como o contexto atual em que estão inseridos.

Para a reconstrução de cada caso e orientação na produção do texto, elaboramos alguns quadros, que continham as principais falas, lembranças a serem interpretadas, articulando-as às citações, ideias de autores utilizados na fundamentação teórica que poderiam contribuir para a compreensão das histórias.

Posteriormente, a cada descrição das trajetórias, construímos análises individuais de seus percursos. Cada história foi tratada como detentora de um valor próprio que constitui uma realidade singular, única e pessoal dentro de um contexto mais amplo.

Em outra etapa da análise, considerando o conjunto dos casos, procuramos olhar para as semelhanças e diferenças entre as histórias, extraindo elementos que poderiam ser objeto de discussão, reflexão e generalização. Para tal, buscamos agrupar, estruturar os dados em algumas categorias e subcategorias, que melhor nos permitissem compreender as consequências das queixas escolares vividas pelos jovens participantes. Assim, os dados desta

etapa foram organizados nas seguintes categorias e subcategorias:

1. Queixa escolar e escola:
 - Bilhetes e reuniões: espaços de reclamações e acusações entre família e escola.
 - Relação professor/aluno.
 - Dificuldade em aprender: fugindo da idealização da escola.
 - EJA e provão: um atalho para concluir a escolarização.
2. Queixa escolar e Psicologia.
3. Queixa escolar e família: o olhar das mães.
4. Visões decorrentes dos encaminhamentos: marcas e perpetuação.

Em síntese, a forma como estruturamos os elementos de análise, nos permitiu primeiramente compreender cada história em separado, para posteriormente compreendê-las em um contexto mais amplo, permitindo abstrair informações para o processo educacional e para a formação e atuação de psicólogos escolares. Esses dados serão apresentados nas seções três e quatro, a seguir.

3- TECENDO OS FIOS QUE COMPÕEM A VIDA: CAMINHOS DIFERENTES PARA TRAJETÓRIAS ESCOLARES SEMELHANTES

O narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.

(BENJAMIN, 1994, p.201).

A memória apesar de ser própria de cada indivíduo é uma construção social e coletiva, que se reconstitui na tessitura das memórias daqueles com quem nos relacionamos. Ao narrar, as memórias do passado se transformam em memórias do presente, expressas em uma releitura, reconstrução e rememoração do acontecimento, não como foi, mas como ficou na lembrança.

As interpretações e os significados atribuídos a determinados acontecimentos são pessoais, assim, os relatos colhidos em cada entrevista são apenas uma dentre muitas outras possíveis elaborações e contêm elementos extremamente ricos da singularidade. (AMARAL, 2010). Nesta direção, as trajetórias escolares e de vida dos jovens participantes entrevistados possuem contornos próprios, mas todas são marcadas por lutas, rupturas, progressos e continuidades, nos quais saberes, lembranças e subjetividades se entrelaçam, ajudando a constituir a história de cada um.

Para entender as implicações dos encaminhamentos desses jovens foi necessário reconstruir suas histórias recorrendo às suas lembranças. Nesta perspectiva, é para as trajetórias de vidas que nos voltamos agora tentando apreender, nos fios das memórias, sinais que nos auxiliem na compreensão das implicações de um percurso escolar de insucesso e encaminhamento/atendimento psicológico em jovens que supostamente tinham dificuldades de aprendizagem, problemas de concentração, falta de interesse e hiperatividade no período de escolarização.

Assim, nessa seção, descrevemos inicialmente as histórias dos quatro jovens a partir dos seus relatos e das entrevistas com suas mães, buscando entender as peculiaridades de cada percurso e, ao mesmo tempo, tentando deixar os fios apontados para tecer, na próxima seção, aspectos comuns às trajetórias narradas.

Iniciamos cada narrativa explicando como estabelecemos contato com os sujeitos. Em seguida trouxe informações sobre a vida atual e os processos de escolarização. Prosseguimos

reconstituindo como se deu o encaminhamento e o atendimento e finalizamos com considerações gerais sobre cada caso.

3.1- “Eu queria saber muito de bagunça, muito de farra [...] aí fiquei desinteressado pelos estudos”: A história de Gilberto

[...] depois da quinta série pra frente foi tudo na marra né, tudo aos trancos e barrancos. [...] Eu me divertia muito, só não gostava de estudar.

Gilberto foi o participante com o qual conseguimos contato através de um amigo que tínhamos em comum no *facebook*. Através desse amigo conseguimos o número de telefone de Gilberto, com o qual entramos em contato para falar da pesquisa.

Ao ouvir sobre a pesquisa, Gilberto mostrou-se surpreso, pois o encaminhamento foi na infância e já se passou muito tempo desde então. A fim de tirar algumas dúvidas e melhor esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa, marcamos um encontro em sua casa.

No dia marcado nos encontramos em sua residência para esclarecer alguns questionamentos e dar início à entrevista. Gilberto uma vez ou outra sorria da situação, parecia ainda não acreditar que depois de tanto tempo alguém estaria lhe perguntando sobre sua infância, frisando que sua mãe, Dona Maria, que iria gostar de falar porque foi ela quem o levou ao SPA.

Gilberto tem 29 anos, é o filho caçula de três irmãos, tem dois filhos, trabalha como frentista em um posto de combustível, é separado e mora com seus pais na Zona sul de Porto Velho/RO. Seu pai trabalha como taxista e sua mãe trabalha em uma loja de venda de roupas. No dia da entrevista ela estava viajando para fazer compras em outro estado, para revenda.

Sobre sua escolarização, diz que cursou a pré-escola em uma escola pública. Já a primeira série, no ano de 1993, foi em uma escola evangélica particular localizada perto de sua residência. Para cursar a segunda série, mudou-se para outra escola pública. Concluiu o ano e novamente trocou de escola, agora para uma particular, na qual cursou a terceira e quarta série. Em 1997, quando estava na quinta série do ensino fundamental, mudou-se para uma escola pública. Reprovou dois anos seguidos na sexta série, conseguindo aprovação somente no ano de 2000.

Gilberto diz que “Da quinta série para frente foi tudo na marra, né! Tudo aos trancos e barrancos”. Tinha dificuldades em alguns conteúdos e afirma que, da quinta para a sexta série, passou de ano “meio arrastado”. Para cursar a sexta e sétima série, voltou para a escola onde

fez a primeira série. Fez a sétima série em 2001, mas aproximadamente no início do terceiro bimestre, relata que começou a desistir dos estudos, pois já estava reprovado em algumas matérias. Em 2002, era para cursar a oitava série, mas ele expõe que também desistiu e só retomou os estudos em 2003.

Gilberto declara que se divertia muito na escola, mas não gostava de estudar. A exceção eram as aulas de educação física, dadas na forma de recreação e jogos, pois era a que mais gostava e a única que não “gazetava”. “Foi crise mesmo, por isso que minha mãe me levou (ao psicólogo). Me desinteressei total depois da quinta série”. Conta-nos que da primeira até a quarta série suas notas eram excelentes. Contudo, o início de sua adolescência veio acompanhado com os problemas na escola e a diminuição das notas.

Gilberto narra que sua mãe sempre foi muito presente quando se tratava de assuntos relacionados com a escola. Ela o incentivava a estudar e também era muito exigente, a ponto de conferir os cadernos escolares quando ele chegava em casa e até enumerava as folhas para que ele não as arrancasse. Em relação as tarefas para casa, Gilberto não se lembra se sua mãe o ajudava a fazer, como ele diz “Não lembro nem se eu fazia tarefa. Mas eu acho que sim, porque era ela quem tomava tudo, que verificava tudo”.

Os bilhetinhos nos cadernos começaram a ser frequentes depois que Gilberto passou a desistir e se desinteressar pelos estudos. “Não passava um dia que não tivesse bilhetinho, advertência. Todo dia tinha uma coisa diferente [...]. Brigas, bagunça, conversa na sala de aula, gazetava, gazetar era mais né? Pra jogar bola, fugia da escola, quebrava para-brisa de professor, nossa! A lista é extensa. Eu era um menino muito danado”. Além das reclamações e bilhetinhos nos cadernos, segundo ele, sua mãe era muito chamada na escola. “Toda reunião os professores queriam falar com ela. Ela tinha que esperar os professores, eles iam fazendo fila pra falar, todo mundo tinha alguma coisa pra falar. [...] Menos o de Educação física (risos). Dele era só elogio”.

Em 2003 cursou a oitava série em Boa Vista/ RR, cidade onde moram seus avós, pois estava passando por alguns problemas em Porto Velho, então sua mãe achou melhor que ele se ausentasse um tempo da cidade. Quando interrogado sobre quais eram os problemas, se tinha alguma relação com a escola, ele diz “Tive que viajar por força maior né, por aprontar. [...] Foi confusão aqui, aí eu tive que sair”.

No segundo semestre de 2003, voltou para Porto Velho e cursou o 1º ano do ensino Médio. Como já tinha 17 para 18 anos nessa época, começou a frequentar a Educação de

Jovens e Adultos (EJA). “O EJA foi só um atalho, por que era muito [...] é fácil demais. Só bastava ter presença e fazer os trabalhinhos, besteira”.

Concluindo o 1º ano no final de 2003, desistiu dos estudos e ficou sem estudar durante os três anos seguintes. Em 2007 retornou aos estudos e fez o 2º ano do ensino médio na EJA. Ao concluir o ano, novamente ficou sem estudar pelos três anos seguintes, retornando à escola somente em 2011, aos 25 anos, quando por fim concluiu o 3º ano também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Sobre esses anos que ficou sem estudar Gilberto relata: “Eu começava e desistia, eu gostava de desistir, aí foi luta pra terminar, oh!”.

Segundo Dona Maria, o filho só estudou na marra e somente por muita insistência ele terminou o ensino médio. Concluído o ensino médio, começou em 2012, por insistência de algumas pessoas a fazer faculdade particular no curso de Educação física. Contudo, fez um período e desistiu porque, segundo ele, na época estava passando por um momento difícil e já entrou desmotivado na faculdade. Em suas palavras o primeiro período “Foi um desastre. Eu passei em uma matéria só, você acredita? Minha mãe quis me matar. Mas foi desinteresse total. Eu assistia aula só por assistir mesmo. Não tinha vontade, não estava com vontade de fazer”.

Dona Maria relata que o colocou na faculdade, “mas não teve jeito. [...] Ele é muito indeciso, não sabe o que quer, mas ele precisa de ajuda, até porque acho que psicólogo ajuda ele né, a se achar, achar interesse por ele mesmo né, porque a pessoa não pode viver no mundo sem um objetivo, tem que ter um objetivo”. No nosso primeiro contato por telefone, depois de falarmos sobre a pesquisa, Dona Maria verbalizou que seria muito bom conversarmos com seu filho, pois talvez conseguíssemos ajudá-lo a se interessar e motivar-se em voltar à faculdade.

Sobre retornar à faculdade, Gilberto diz, em um tom de dúvida, que pretende voltar, mas vai esperar o próximo ano (2015) para tomar uma decisão. Além disso, não sabe se continuaria a cursar Educação Física ou se faria outro curso.

Ao finalizar a entrevista, quando o gravador não estava mais ligado, Gilberto contou o problema pelo qual entrou desmotivado na faculdade. Disse que recente a sua entrada tinha tido um surto, passado por algumas perturbações psicológicas, pelas quais foi ao psiquiatra, fez exames e tomou medicação controlada (Rivotril®¹⁰ - Clonazepam) e isso o deixava

¹⁰ AÇÃO DO MEDICAMENTO - O clonazepam pertence a uma família de remédios chamados benzodiazepínicos, que possuem como principais propriedades inibição leve de várias funções do sistema nervoso permitindo com isto uma ação anticonvulsivante, alguma sedação, relaxamento muscular e efeito tranqüilizante. Mais informações acessar: http://www.medicinanet.com.br/bula/detalhes/4557/indicacoes_rivotril_clonazepam.htm

desanimado para estudar ou fazer qualquer outra atividade. “Na verdade eu não estava querendo fazer nada né. [...] eu passei um ano tomando medicação controlada, só ficava em casa, não saía pra nada, não tinha vontade de fazer nada, só dormia. Dormia e tomava medicação, só. Passei um ano nessa presepada, vixe, me afastei total dos amigos, de todo mundo”.

O período de escolarização de Gilberto, segundo seu histórico escolar, pode ser resumido da seguinte forma: deu início a primeira série em 1993 com sete anos de idade, concluiu o terceiro ano do ensino médio em 2011, com 25 anos de idade, através do seriado semestral (EJA). Até finalizar a escolarização, mudou de escola sete vezes, reprovou ou desistiu dos estudos nove vezes, sendo duas na sexta série, uma na oitava, três no segundo ano do ensino médio e três no terceiro ano.

3.1.1- Encaminhamento

Como relatou Gilberto, da quinta para a sexta série, com 13 ou 14 anos começou a fase de rebeldia, “eu aprontava muito, eu era muito ‘aprontão’. Em toda brincadeira minha terminava em bater a cabeça, quebrando a cabeça, alguma coisa assim entendeu? Aí começou a desconfiança da minha mãe”.

Gilberto narra uma situação em que estava brincando com um amigo em frente a sua casa:

A gente tava pendurado no pé de manga, né, aí começamos a rodar num saco lá, e rodamos, rodamos, rodamos até não aguentar mais, aí eu caí, bati a cabeça, desmaiei e quando eu acordei estava no hospital. Aí daí começou, minha mãe me levou pra bater eletro, essas coisas né. Mas eu não sei se a partir daí que minhas notas começaram, mas eu acho que não, acho que acabou o primário, da quinta, sexta série pra frente aí já foi desastre, só coisa né. Aí ela começou a ficar preocupada, e disse: “Ah, tem alguma coisa errada por que quando ele era mais novo não sei o que”.

Segundo ele, até hoje sua mãe sempre se remete à situação e verbaliza que ele só tirava notas boas, era um excelente aluno e diante da preocupação com a queda e com o seu mau desempenho na escola, ela resolveu levá-lo ao psicólogo, “Aí ela arrumou essa presepada aí. Aí eu comecei a frequentar, a ter essas sessões”.

No diálogo por telefone, Dona Maria conta que, depois da queda, o filho passou pelo médico para fazer alguns exames visto que ele bateu a cabeça e desmaiou, mas o exame não

apontou nenhuma alteração, confirmando que tal fato não foi propulsor da desmotivação na escola. Para Gilberto, o fato de ser encaminhado ao psicólogo e as notas baixas realmente não tiveram relação com a queda, mas com o início da adolescência. “Eu queria saber muito de bagunça, muito de farra essas coisas de só bagunçar, bagunçar, aí fiquei desinteressado pelos estudos. Eu acho que foi isso. Mas minha mãe não, acha que já tinha alguma coisa na cabeça já. Aí já foi logo tomando as providências dela”.

Na ficha de triagem consta que Gilberto foi encaminhado para o SPA por orientação de um neurologista. Sobre a busca por um profissional de psicologia, Dona Maria frisa que “Aí na época eu procurei a UNIR, porque a UNIR tinha um programa que faz com as pessoas que não tem condição. Aí eu fui fiz a inscrição, ainda fiquei na lista de espera, aí depois eles entraram em contato com a gente e a gente foi”.

Um ponto interessante que também consta no relato da triagem, é que Dona Maria dizia sentir-se culpada por não ter colocado o filho em uma escola particular, pois a seu ver em uma escola particular Gilberto não teria motivos (falta de professores, greves, entre outros fatores) para desmotivá-lo dos estudos, o que evidencia a insatisfação pela escola pública e demonstra a ideia de que a escola particular é melhor que a pública.

Quando sua mãe falou que ia levá-lo a um psicólogo, Gilberto diz que ficou revoltado, uma vez que na época tinha muitas brincadeiras, seus amigos faziam piadas com a situação, “diziam: ‘Ah tá doido, ficou doido e tal, tem que frequentar psicólogo!’. [...] aí eu ficava meio chateado, mas tinha que ir, não tinha jeito”.

Do atendimento, Gilberto lembra que mexia com marionete, brincava com jogos. A estagiária o colocava para brincar, tentava conversar, mas devido a timidez, ele só respondia o que ela perguntava. “Se ela chegasse pra mim e perguntasse: ‘O que você está sentido, o quê que está acontecendo contigo?’ não saía nada, eu não falava nada”.

Dona Maria diz que foi bom para o filho passar pelo psicólogo e que ela também fez atendimento “porque a psicóloga falou que era necessário eu fazer também”. Acredita que os atendimentos duraram cerca de seis meses, e durante esse tempo a psicoterapia trouxe algumas evoluções:

[...] pelo menos pra mim serviu muito, entendeu? Por que assim como o tratamento, como tratar ele, por que ele (Gilberto) disse que eu gritava muito né, na época que eles eram pequenos né. Então pra mim serviu muito. E acho que pra ele também serviu, por que o Gilberto é muito tímido, então a timidez dele faz com que ele não fale muito, guarda muita coisa dentro dele, aí fica difícil pra ele né? Por que a pessoa tem que falar e ele não fala muito não.

Os atendimentos psicoterápicos de Dona Maria e Gilberto ocorriam separadamente, porém algumas vezes eram realizados em conjunto. As sessões que Dona Maria frequentava eram para falar sobre o filho, “era para ajudar ele mesmo. Porque era numa época em que ele estava precisando mesmo, como ele está precisando agora”. Sobre o término da terapia, recorda que tinha acabado o tempo, mas que seriam chamados para continuação no próximo ano, o que não ocorreu, pois não foram contatados, não teve a vaga.

3.1.2- Tecendo algumas considerações sobre a história de Gilberto

A forma como as pessoas se expressam, sentem, se comportam e aprendem são diversificadas, indo além de nossa imaginação, contudo, conforme afirmam Moysés e Collares (2010, p. 72) “Assistimos a uma busca crescente de padronização e uniformização de todas as pessoas; nesse processo, os que não se submetem têm sido submetidos a processos desgastantes”.

A conduta considerada inadequada pela escola, do aluno que não aprende, está relacionada ao modelo e características dos padrões vigentes na sociedade. Na cultura em que estamos inseridos, as pessoas para serem consideradas bem-sucedidas devem, além de outros atributos, ser inteligentes, estudiosos, empreendedores. Da mesma forma, na escola e na sala de aula, para que o aluno obtenha o sucesso escolar, ele precisa corresponder às expectativas da escola tanto em relação a comportamento quanto a desempenho. Não que Gilberto não fosse inteligente e estudioso, mas existiram alguns fatores, ou como ele aponta o início da adolescência¹¹, que lhe fizeram perder o interesse pelos estudos. Interesse e atenção foram características pouco presentes na história escolar de Gilberto, contrapondo-se aos padrões estabelecidos como importantes pela escola.

É importante destacar que, neste caso, as queixas, os nós no processo de escolarização tiveram início na passagem para a segunda etapa do ensino fundamental, antiga 5ª série, momento de grandes mudanças na organização da escola, no qual o aluno sai de uma relação unidocente e passa a ter vários professores. Torna-se responsável por anotar tarefas, organizar-se no horário e responder a diferentes demandas de uma dezena de disciplinas escolares.

Ir à escola, para Gilberto parecia ser uma obrigação, já que ele preferia realizar outras atividades, como conviver com os amigos, brincar. O conteúdo escolar não despertava em

¹¹ A visão de adolescência como uma fase de rebeldia, de instabilidade, crises, conflitos está naturalizada na literatura e em nossa cultura, embora autores como Leal, Facci e Souza (2014) tenham contribuído para uma outra leitura sobre esta fase.

Gilberto um motivo para aprender, não prendia sua atenção, deste modo, de acordo com Crochík e Crochick (2010, p. 180):

Para que um conteúdo possa “prender” a atenção do aluno, interessá-lo, levando a um controle necessário sobre seus gestos provenientes de impulsos, isto é, a uma disciplina necessária para a atenção, deve encontrar na experiência desse aluno uma base importante, sem a qual ele não tem como incorporá-la. Essa experiência certamente transcende os muros escolares, mas é fortalecida na escola. Ela implica continuidade de elaboração do contato com o objeto; se esse aparecer como descartável, de pouca importância, não apresentando sentido para o escolar, dificilmente prenderá a sua atenção.

A incompreensão de determinado assunto pode gerar no aluno a impossibilidade de interesse inviabilizando a produção de sentido para o aprender. A falta de sentido para a educação e para a aprendizagem gera um quadro caótico, no qual queixas em relação à educação, aos alunos e aos professores são alimentadas e como saída para tal quadro, busca-se os culpados entre os alunos, entre as famílias ou entre os professores (LEAL; SOUZA, 2014). As justificativas recaem novamente no âmbito individual, no aluno, por sua incompetência, indisciplina, desinteresse ou até mesmo por uma queda que teve na infância; na família, pelo desinteresse quanto à aprendizagem do filho, pobreza ou desestruturação familiar; e no professor, por seu despreparo pedagógico.

Com a responsabilização do aluno, os pais são chamados à escola, às reuniões para ouvir as queixas, as reclamações dos professores sobre os filhos. Com isso as famílias, frequentemente representadas pela mãe, saem à procura de um psicólogo, para que este possa explicar porque o filho não aprende, porque ele não se concentra, não presta atenção, levando relatórios das escolas que, apesar de serem superficiais, dão subsídios à queixa de que o aluno não lê, não escreve, é disperso, não aprende, não memoriza, não se concentra. (TRAUTWEIN; NÉBIAS, 2006).

A orientação da escola para os pais levarem a criança a um psicólogo, atesta que, o aluno tem algum distúrbio que explicaria sua falta de interesse nos estudos; deste modo o psicólogo é visto pela escola como o profissional que vai encontrar e confirmar o problema do aluno. Ao ser encaminhado e necessitar de um atendimento especializado fora da escola gera no aluno um sentimento de discriminação, injustiça, revolta e desvalorização pelos colegas, familiares e professores. Pela representação social do psicólogo escolar, como um profissional que trata de “pessoas loucas, burras”, Gilberto ficou revoltado por ter que fazer atendimento psicológico.

Os fatores intra-escolares implicados na produção da queixa e a falta de interesse nos estudos, que era o principal motivo do encaminhamento, parecem não ter sido problematizados no atendimento. Tanto que Gilberto, mesmo depois do encaminhamento continuou com falta de interesse nos estudos e foi ficando para trás, desistindo de estudar. Esse fato é muito bem abordado por Souza (2007) quando esta afirma que os atendimentos psicológicos continuam hegemonicamente voltados para os acontecimentos intrapsíquicos do aluno e de sua família, o que por sua vez, deixa de fora a contextualização dos funcionamentos escolares produtores de fracasso, como por exemplo, o autoritarismo na implantação de políticas públicas, as mudanças de educadores durante o ano letivo, convocações de professores substitutos de última hora, baixos salários, ausência de espaços de reflexão na escola, falta de apoio, de infraestrutura, de coletividade, estratégias de homogeneização dos alunos e a pedagogia repetitiva e desinteressante.

A falta de contextualização da queixa escolar, e por consequência a não consideração de todos os funcionamentos escolares que produzem professores e alunos fracassados fortalecem concepções ideológicas que culpabilizam e produzem sofrimento para o aluno.

Sua trajetória escolar contou com várias discontinuidades que tiveram início nas diversas trocas de escola, ainda nos anos do ensino fundamental, prosseguiram com as repetências, interrupções e desistências dos estudos. Ele incorporou a responsabilização pelo percurso de insucesso, além de se retrair frente ao fracasso de tal modo que preferiu desistir do processo de escolarização.

Gilberto argumenta: “Eu queria saber muito de bagunça, muito de farra essas coisas de só bagunçar, bagunçar, aí fiquei desinteressado pelos estudos”. O cotidiano escolar é na maioria das vezes, análogo, repetitivo, pouco interessante e desestimulante. A falta de espaço para refletir e discutir sobre pontos do dia a dia da vida dos alunos e o método adotado pelo professor para ensinar são fatos que contribuem para a interrupção e desinteresse do aluno pelo aprender, como alega Patto (1990, p. 282) “[...] o que se ensina e a forma como se ensina tornam a tarefa de ensinar e aprender uma sucessão de atividades sem sentido que todos, professora e alunos, executam visivelmente contrafeitos e desinteressados”.

Como evidenciamos, o desenvolvimento da atenção é um processo guiado, mediado pelo adulto, assim, para Leite et al. (2012) a fim de promover o desenvolvimento psíquico das crianças em suas máximas potencialidades é preciso que o processo educativo seja intencional, conscientemente dirigido, planejado pelo professor.

A escola para Gilberto destacou-se pela “[...] possibilidade de se relacionar com os amigos e, ao longo do processo de escolarização, o motivo para a atividade não se constituiu na busca pelo conhecimento como instrumento para a participação na sociedade”. (LEAL; SOUZA, 2012, p. 222). Portanto, a escola precisa se apresentar como uma instituição estimulante, importante para os alunos, não sendo apenas uma obrigação a ser cumprida. Ela deve exercer impacto, ser significativa ao aluno a ponto de este assimilar, se apropriar do saber produzido pela humanidade e compreender como o homem transforma a realidade e é por ela transformado.

3.2- “É vamos dizer que sempre fui um menino bem danado mesmo, sempre dei trabalho”: A história de Fernando

Eu era danado mesmo. Não era pouco não. [...] danado no sentido de não fazer nada, ficava bagunçando na sala de aula, não fazia os exercícios de casa. Ixi! Era terrível mesmo, isso aí eu tenho certeza. E hoje em dia, graças a Deus melhorei né! Tô mais sossegado. [...] caí na real.

O contato com Fernando foi obtido através do número de telefone que constava na ficha de triagem como sendo de sua casa. No dia do telefonema, sua mãe, Dona Luciana foi quem atendeu. Apresentamo-nos, explicamos que a pesquisa seria realizada com pessoas que passaram pelo SPA devido a queixas de problemas de aprendizagem e que assim encontramos o nome do filho dela nos prontuários.

A mãe ressaltou que isso já havia acontecido há um bom tempo, mas que realmente seu filho tinha passado por atendimento no SPA, mas também frisou que o atendimento realizado a Fernando não trouxe mudanças em seu comportamento, visto que atualmente ele continua sem limites. Apesar do tempo transcorrido, perguntamos a ela qual a chance de o filho contribuir com seu relato sobre a experiência de ser encaminhado para uma clínica de psicologia devido a problemas de aprendizagem. Dona Luciana nos passou o número da loja do pai de Fernando, onde o jovem trabalha.

Por meio do número que a mãe passou conseguimos falar com Fernando. Depois de nos apresentarmos, Fernando, espantado com a ligação, queria saber como o encontramos depois de tanto tempo desde seu encaminhamento para o SPA, já que nem ele lembrava muito da época. De forma a esclarecer todos os seus questionamentos, explicamos o caminho percorrido até chegarmos a ele. Esclarecidas as dúvidas, perguntamos se ele aceitaria

colaborar com o seu relato. Aceitando o convite, Fernando escolheu o dia e horário para a nossa primeira entrevista.

No dia e horário escolhidos fomos à casa de Fernando. Ao chegar, constatamos que não havia ninguém para nos atender. Para confirmar se estávamos no local correto, entramos em contato com Fernando, o qual informou que se atrasou para sair do trabalho e se havia como esperar alguns minutos até ele chegar. Ao chegar, Fernando pediu desculpas pelo atraso e convidou-nos a entrar. Como tinha saído rápido do trabalho, pediu mais alguns minutos para lavar as mãos e trocar a camisa, pois estava suja. Alguns minutos se passaram, até iniciarmos a entrevista. A fim de sanar todas as dúvidas explicamos novamente os objetivos da pesquisa e os procedimentos que seriam utilizados. Com a confirmação da aceitação em participar começamos nosso diálogo.

Fernando tem 22 anos de idade, mora com os pais e a irmã mais nova em uma casa de alvenaria localizada em um bairro de classe média de Porto Velho/RO. A casa da família é construída no fundo do terreno, sendo que do lado esquerdo possui uma edícula, com cozinha, área para churrasco e do lado direito tem uma piscina. Ainda no terreno, ficam guardados os carros da família e tem construído na frente um imóvel que antigamente era utilizado como estabelecimento comercial, contudo hoje, Fernando informou que é usado como depósito de utensílios da loja de seu pai, que é de onde a família tira seu sustento.

Seus pais têm o ensino médio completo, sendo que seu pai tem curso técnico em eletrotécnica. Atualmente o pai de Fernando tem uma loja que oferece serviços ligados ao ramo de energia. Sua mãe já trabalhou como bancária, mas no momento não está trabalhando, apenas dá apoio na loja, quando necessário.

Fernando nasceu em Goiás, onde residiu até os três anos e posteriormente veio para Porto Velho/RO juntamente com a família, em virtude de o pai vir trabalhar no garimpo. Na primeira entrevista ao pedir que nos contasse um pouco de sua vida, Fernando disse ser, na infância, um menino muito danado e bagunceiro, o que foi confirmado na entrevista com a mãe, quando ela o descreveu com as mesmas características. Contou que quando pequeno fugia de casa e não dava sossego para ninguém, principalmente para sua mãe.

Na sua infância, diz ter aprontado e aproveitado de tudo, tanto que precisava de duas babás só para ele. Fez educação infantil, mas não lembra com quantos anos iniciou os estudos, só recorda que concluiu o ensino médio com 19 anos.

Durante sua trajetória escolar, reprovou uma única vez, na sexta série na matéria de português. Segundo Fernando “o professor também não ia muito com minha... eu já tinha

discutido com ele, e o professor não ia muito com minha cara, aí eu também não fiz muito a prova, porque eu não estava nem querendo fazer. Aí eu reprovei. Depois eu mudei de escola e passei”.

Com a reprovação Fernando mudou de escola e repetiu a sexta série na mesma sala que sua irmã. Por ser um pré-adolescente danado e inquieto havia muitas reclamações por parte dos professores, tanto que frequentemente levava bilhetes em sua agendinha chamando sua mãe para comparecer à escola, isso quando ele não arrancava as folhas do caderno para que sua mãe não visse o recado. Contudo depois que passou a estudar na mesma sala da irmã, seu histórico na escola era informado em casa pela irmã.

Desde a educação infantil até concluir o Ensino Médio, passou por sete escolas, particulares e públicas. Essas mudanças ocorreram de acordo com a mãe, por vários motivos, porque a escola ficava mais próxima de sua residência, por não ter dinheiro para continuar na escola particular, por causa da reprovação, pelo fato da escola não ter a série desejada ou por ter ficado em uma turma de bagunceiros.

Depois da reprovação na sexta série Fernando prosseguiu na mesma sala da irmã até concluir o Ensino Médio. Diz ter “acordado” com a reprovação, melhorando um pouco seu comportamento. Sobre as atividades passadas pela escola para casa, Fernando relata que quem o ajudava a fazer era a mãe ou como expõe: “Na verdade eu saía pra ir brincar [...] e quando eu voltava já estava feito (risos)”. A mãe e a irmã de Fernando faziam suas atividades escolares e ao perguntarmos se ele achava a situação ruim, ele responde: “Achava não. Sétima série, oitava série aí que era um pé na roda pra mim. [...] mas se elas deixassem de fazer, não fizessem eu dava o meu jeito de fazer né. Mas eu fazia. [...] Mas eu colava da minha irmã. Ela fazia, aí eu ia lá depois pegava o caderno e copiava”.

Fazer com que Fernando concluísse o Ensino Médio foi uma tarefa difícil para sua mãe, como ela explica “Quem ajudava o Fernando a passar de ano era eu, ajudava ele porque eu via que ele não ia passar nunca, nunca que teve um objetivo assim de querer passar. Eu ajudava ele nos trabalhos escolares pra ele poder passar, porque o meu sonho era pelo menos fazer ele terminar o segundo grau”. Na percepção de Dona Luciana se o filho concluísse o Ensino Médio, ele iria perceber que na vida todos precisam traçar objetivos e buscar oportunidades que garantam um futuro melhor.

Chegando ao terceiro ano do Ensino Médio, por iniciativa de seus pais, Fernando se matriculou em um curso de dois anos para Técnico de Segurança do Trabalho, contudo após o término do curso, ele não trabalhou na área. Depois de um tempo começou a cursar

veterinária em uma faculdade particular. Estudou veterinária por um ano e posteriormente trancou o curso visto que não estava dando para conciliar o estudo que era durante o dia e o trabalho na loja do pai.

No outro ano fez vestibular para agronomia, cursou um período, mas não se identificou com a área. Novamente trancou o curso e deu início ao curso de zootecnia, depois de três meses trancou o curso, pois como tinha feito o aproveitamento de disciplinas, estava muito corrido, já que fazia umas matérias no primeiro, outras no segundo ou no terceiro período. No momento da entrevista não estava cursando nenhuma faculdade, mas, segundo ele, o curso com o qual mais se identificou e pretende concluir é o de Medicina Veterinária.

Sobre as interrupções e mudanças de cursos, Fernando relata que talvez o fato de ele ser “danado” na infância tenha repercutido em sua escolarização no Ensino Superior, “acho que repercutiu também, querendo ou não, vamos dizer, quando eu comecei também eu não queria nada com nada na faculdade [...]. Aí querendo ou não repercutiu um pouco eu não querer nada com nada nas primeiras vezes, de querer deixar, só curtir”.

Considerado o oposto de sua irmã, Fernando diz que mesmo na faculdade ainda levou os estudos na brincadeira, na “zoação”, que não queria nada com nada, mas que depois que parou a faculdade “caiu na real” e viu que tinha que estudar. Contudo na concepção de sua mãe tanto em relação ao trabalho com o pai, quanto à faculdade é que apesar dele ser sociável e ter um bom coração, ele ainda não é maduro, não quer trabalhar, nem estudar e ter uma profissão. Para ela, o filho “ainda não despertou, não acordou para a vida”.

Dona Luciana explica que embora o filho seja o mais velho, a família ainda enfrenta muitos problemas em relação a ele, “porque ele é muito imaturo, inconsequente”, e a filha mais nova é totalmente o oposto, conseguiu meia bolsa de estudos em uma faculdade particular para o curso de medicina e fez o FIES para os outros 50%, onde ela mesma irá pagar quando terminar a faculdade. A filha está cursando o sexto período de medicina, nunca deu trabalho na escola e mesmo ela tendo começado a estudar posteriormente a Fernando, ela o ajudava a passar de ano.

Segundo Dona Luciana, Fernando começou a faculdade na “farra”, só queria saber de “piseiro”, festas e que se ele quisesse voltar a fazer Medicina Veterinária, como ele diz que pretende, ele vai ter que mudar seu estilo de vida, “cair na real”, visto que “ele não é filhinho de papai”.

Fernando sempre trabalhou com o pai, primeiro em uma empresa de gelo e agora no ramo de energia. Pretende continuar trabalhando com o pai, porque como ele ressalta “é nosso

o negócio, tem que tomar conta, senão, deixar para os outros tomar aí que não vai pra frente mesmo”. No entanto, em contraste ao relatado por Fernando, sua mãe diz que é uma luta constante para ele ir trabalhar, sendo que ele só vai trabalhar no dia em que ele quer, “no dia em que dá na telha”. A família tinha cogitado a possibilidade de abrir uma empresa filial, ou algum outro negócio para Fernando cuidar, “só que ele não se mostrou até agora responsável [...] Então eu ainda estou esperando ele acordar”.

Fernando diz que ser um menino danado o ajudou a aprender como era a vida, e hoje olhando seu passado, como ele era quando criança, diz que teve uma infância muito boa. Pode aproveitar e fazer muitas coisas, como andar de bicicleta, de skate, patins. Sempre foi bem espontâneo, e sempre queria fazer as coisas com um “passo maior que a perna, mas eu aprendia”. Fernando sempre gostou de esporte, atualmente faz moto cross, trilha de moto e manobras com bicicleta.

3.2.1- Encaminhamento

Dona Luciana narra que diante do comportamento agitado e da falta de concentração de Fernando em sua infância, todos falavam que ele era hiperativo, diferente de outras crianças da mesma idade, o que a motivou a procurar um neurologista. “Os próprios professores sugeriram, foi daí que eu levei [...]. Eu já tinha isso na mente, aí eles falaram: Olha, seria bom fazer um acompanhamento pra ele, com ele e tal!”

Ao passar pelo neurologista, apesar da pouca duração da consulta e de não aparecer nenhuma alteração nos exames, Fernando foi diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), mas de acordo com o médico os sintomas desapareceriam por volta dos 14, 16 anos de idade. Com a verificação do transtorno, o médico neurologista orientou Dona Luciana a levar Fernando para tratamento psicológico e informou que ele poderia receitar medicação controlada, porém seu filho ficaria aéreo, com isso a mãe preferiu a não medicação.

Como suas condições financeiras na época não permitiam fazer atendimento psicológico particular, através de informações, Dona Luciana chegou ao SPA em busca de um atendimento psicológico que “lhe desse uma luz” sobre o comportamento do filho. Na ficha de triagem a mãe relatava que Fernando não tinha limites, não obedecia e essa situação dificultava o aprendizado do filho e a convivência com os colegas na escola. Antes de ter Fernando, a mãe relata que perdeu quatro crianças, pois tinha placenta descolada. Também é

descrito na triagem que antes de ir ao SPA, Fernando fazia acompanhamento psicoterápico no Hospital de Base (HB), mas o processo foi interrompido pelo fato de não obter mudanças significativas no comportamento e atitude do filho.

Segundo Dona Luciana, no SPA Fernando foi atendido por aproximadamente cinco sessões em ludoterapia e recebeu alta, contudo no prontuário há uma breve descrição do atendimento, o qual registra que Fernando, durante as sessões, queria comandar as brincadeiras, havendo uma resistência dos outros participantes quanto a sua atitude e este acabou saindo do grupo.

Fernando diz não se lembrar muito do atendimento no SPA, só recorda que desenhava e brincava durante as sessões. Ao ser questionada sobre a alta, Dona Luciana diz que não teve nenhuma luz com o atendimento psicológico.

Pararam os atendimentos lá [...] eu fiquei sem solução. Não tinha dinheiro para pagar psicólogo particular. Deram alta, não tiveram nenhuma conversa comigo. [...] só falou que já estava bom. Porque eu acho que eles teriam que, eu que levei, acho que eles deveriam ter me chamado e falar, tá assim, tá assado, o perfil do Fernando é esse, a Sr.^a vai ter que conduzir assim pra ele dar uma melhorada em casa, em relação as pessoas, e isso não foi feito.

Para a mãe o processo foi falho, causando-lhe decepção pela falta de auxílio em como ajudar o filho. Em sua narrativa, Dona Luciana diz que o SPA lhe passou o endereço de uma psicóloga particular, mas na época ela estava passando por problemas financeiros e não teve como pagar. Assim ela relata: “É eu fiquei um pouco decepcionada, poxa, foi tão pouquinho tempo, que alta é essa? [...] só falaram que ia cancelar o atendimento aí não retornaram mais. Eles deveriam retornar para o pessoal que tinha começado. Não me deu nenhuma luz”.

Dona Luciana relata que quando fez a ficha de triagem de Fernando foi sugerido a ela fazer terapia de mães. Aceitando o convite, ela participou de mais ou menos três encontros, nos quais podiam falar sobre suas vidas e seus problemas, contudo, como ela expõe, os encontros não a ajudaram muito, visto que só foram realizadas poucas sessões. Sobre o grupo de mães, consta como relato de atendimento que Dona Luciana participava e era cooperativa com as outras mulheres, mas que depois de alguns encontros ela informou que não poderia continuar no grupo, visto que tinha se matriculado em um curso que coincidia com o horário dos encontros e estava pensando em começar a trabalhar.

Tanto o atendimento médico quanto o psicológico, parecem não ter atendido as expectativas de Dona Luciana. De acordo com ela, o médico neurologista foi “grosso” e o atendimento psicológico não a ajudou em nada.

Quando perguntamos se ela achava que o encaminhamento e atendimento tiveram repercussões na vida de Fernando, obtivemos a seguinte resposta: “Não. Pra ele eu acho que não influenciou em nada, porque ele ia lá e ele disse que não conversavam com ele, o que ele me relatava é que ele ficava só brincando e eles observando ele brincar, mas ele já tinha uma idade que já dava para perguntar alguma coisa pra ele”. Com a falta de condições para pagar atendimento psicológico particular e com a suposta alta dada pelo SPA, não foi possível o prosseguimento do tratamento de Fernando.

3.2.2- Tecendo algumas considerações sobre a história de Fernando

Fernando faz parte de uma gama de crianças encaminhadas ao SPA por queixa de problemas de comportamento e aprendizagem. Fazendo parte também de uma grande porcentagem de crianças e adolescentes que recebem intervenções cujos saberes e práticas se baseiam em uma abordagem que centra a causa do não aprender no aluno e desconsidera os demais fatores que estão implicados na produção da queixa escolar.

A prática pedagógica e a forma como o conteúdo é transmitido ao aluno é de total relevância quando se discutem os problemas de aprendizagem, visto que “Muitas práticas pedagógicas agredem os alunos, matam o interesse pela aprendizagem, a vontade de aprender, matam o aluno José, deixando sobreviver apenas o ‘aluno-problema’”. (CAMPOS, 1997, p. 135).

No prontuário de Fernando, assim como nos prontuários de atendimento de clínicas-escola de São Paulo analisados por Souza (2007), existem lacunas que impedem uma maior compreensão da queixa, visto que há ausência de informações precisas sobre o atendimento da criança e falta de clareza do que de fato ocorre com o encaminhado. Além de ser diagnosticado com Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH), Fernando foi encaminhado por sugestões da escola e pelo médico para um profissional de psicologia, indicando uma concepção de que os problemas escolares são consequências de aspectos localizados no indivíduo.

No Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais- IV Edição (DSM-IV, 2002) da Associação Americana de Psiquiatria¹² encontramos uma descrição, com definição e sintomas do TDAH:

¹² O Manual está disponível no site < http://www.psiquiatriageral.com.br/dsm4/sub_index.htm >

A característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento. [...] A desatenção pode manifestar-se em situações escolares, profissionais ou sociais. Os indivíduos com este transtorno podem não prestar muita atenção a detalhes ou podem cometer erros por falta de cuidados nos trabalhos escolares ou outras tarefas. [...] Os indivíduos com frequência têm dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas e consideram difícil persistir em tarefas até seu término. Eles frequentemente dão a impressão de estarem com a mente em outro local, ou de não escutarem o que recém foi dito. Pode haver frequentes mudanças de uma tarefa inacabada para outra. Os indivíduos diagnosticados com este transtorno podem iniciar uma tarefa, passar para outra, depois voltar a atenção para outra coisa antes de completarem qualquer uma de suas incumbências. Eles frequentemente não atendem a solicitações ou instruções e não conseguem completar o trabalho escolar, tarefas domésticas ou outros deveres. Esses indivíduos com frequência têm dificuldade para organizar tarefas e atividades. As tarefas que exigem um esforço mental constante são vivenciadas como desagradáveis e acentuadamente aversivas. Por conseguinte, esses indivíduos em geral evitam ou têm forte antipatia por atividades que exigem dedicação ou esforço mental prolongados ou que exigem organização ou concentração. [...] Os indivíduos com este transtorno são facilmente distraídos por estímulos irrelevantes. [...] Nas situações sociais, a desatenção pode manifestar-se por frequentes mudanças de assunto, falta de atenção ao que os outros dizem, distração durante as conversas e falta de atenção a detalhes ou regras em jogos ou atividades. A hiperatividade pode manifestar-se por inquietação ou remexer-se na cadeira, por não permanecer sentado quando deveria, por correr ou subir excessivamente em coisas quando isto é inapropriado, por dificuldade em brincar ou ficar em silêncio em atividades de lazer. [...] Elas têm dificuldade para permanecer sentadas, levantam-se com frequência e se remexem ou sentam-se na beira da cadeira, como que prontas para se levantarem. Elas manuseiam objetos inquietamente, batem com as mãos e balançam pernas e braços excessivamente. Com frequência se levantam da mesa durante as refeições, enquanto assistem televisão ou enquanto fazem os deveres de casa.

Segundo Santos e Leonardo (2014), o TDAH tem sido um dos diagnósticos médicos mais utilizados para dar vazão ao mecanismo de psicopatologização dos problemas que aparecem na infância. A maioria dos comportamentos considerados inadequados, como no caso do entrevistado, não respeitar limites, ser danado, imaturo, inquieto, vêm recebendo o diagnóstico de TDAH, compreensão que revela a falta de criticidade sobre a rede de relações e desconsidera os fatores históricos e sociais.

O não-aprender está associado com comportamentos indesejáveis pela escola, pois esta conserva a ideia de que para o aluno aprender ele precisa ficar sentado e quieto. Como o próprio Fernando relata, sua infância foi bastante ativa “eu acho que já fiz de tudo na minha infância, de aprontar, de ir no sítio, andar de cavalo”, contudo seus comportamentos foram tidos como um desajuste, um desvio da normalidade, assim, ao constatar que o desempenho

dos alunos não corresponde ao comportamento padrão, o professor entra em contato com os pais para encaminhá-lo ao psicólogo. (TRAUTWEIN; NÉBIAS, 2006).

Nas falas de Dona Luciana fica evidente uma descrença para com o filho e uma frustração quanto a sua aprendizagem, a “falta” de limite, a “falta” de maturidade, a “falta” de compromisso na escola e no trabalho. Apesar de ser um jovem saudável, com os relatos, parece que o jovem Fernando nasceu danado, hiperativo e diferente. Em nenhum momento das entrevistas, Dona Luciana cita fatores externos que pudessem ter prejudicado a aprendizagem do filho, mas, ao contrário, apontou aspectos localizados no filho, e o próprio, corroborando com a visão de sua mãe se vê como “danado”.

Segundo Sirino e Cunha (2001) as famílias, diante do fracasso escolar dos filhos buscam explicações na criança, explicações ligadas à falta de interesse dos filhos e às suas próprias características. Os pais, além de depositarem a culpa do fracasso no filho, introjetam a responsabilização, de forma que as dificuldades escolares são naturalizadas como se fossem um distúrbio ou um problema próprio do caráter da criança.

A partir da quinta série do ensino fundamental os alunos se deparam com uma organização pedagógica totalmente diferente da que estavam familiarizados, passam a ter mais disciplinas, mais professores e outra forma de gerenciamento de tempo. Nesse contexto, a mudança exige esforço para que o aluno aprenda a se adaptar com a nova organização. Com Fernando, não foi diferente, ele trocou diversas vezes de escola e a cada mudança ele precisou se adaptar a uma nova rotina, ao modelo pedagógico, às relações e à afetividade, visto que estas se transformavam a cada contexto. E essa constante necessidade de adaptação e aprendizagem, não foi considerada como influência em seu comportamento, reprovação e diagnóstico.

As práticas e organização educacional que podem gerar a desatenção e desinteresse não foram postas em questionamentos como influenciadores no comportamento “danado” e “hiperativo” de Fernando, os quais foram percebidos como um problema físico e/ou psicológico que deveria ser solucionado por meio de remédios e psicoterapias. (CROCHÍK; CROCHICK, 2010).

A escola tem seus referenciais de normalidade, impondo padrões, valores e marcas de classificação para os que escapam de suas regras. Nesse sentido, embora Fernando fosse um aluno espontâneo, comunicativo, “pegasse as coisas rápido” e tenha reprovado apenas uma vez, seus comportamentos eram vistos como diferentes, de desordem, não condizentes com o esperado em um filho e aluno ideal, impedindo que professores e família vissem suas

potencialidades e habilidades. O diferente, “[...] a princípio é ‘o esquisito’, ‘o aluno especial’, ‘o que foge muito ao padrão estabelecido’. Nesse caso denominar o estudante de ‘o diferente’, dando a essência a um corpo, significa que ele escapa às expectativas”. (CFP, 2013, p. 46).

O olhar lançado sobre Fernando incide sobre suas faltas, não havendo uma valorização do que ele sabe, consegue, ou tenta fazer. Já sua irmã, como fica visível no relato de Dona Luciana e do próprio Fernando é o oposto: a aluna e filha ideal, que vai além das expectativas nela depositadas. Para mostrar que o desempenho de Fernando é inferior ao da irmã, Dona Luciana faz uma comparação entre eles, “porque ele é muito imaturo, inconsequente, e eu tenho uma filha que é totalmente o oposto dele, tá cursando o terceiro ano de medicina, nunca me deu trabalho na escola, ela começou depois dele e ela até me deu uma certa forcinha pra ajudar ele passar de ano”.

As expectativas da família em relação aos filhos são diferentes, Fernando mesmo estando na faculdade precisa trabalhar com o pai, já da irmã não lhe é cobrado que trabalhe. Diante da situação de Fernando, caberia aos professores, psicólogo, neurologista e família avaliá-lo “[...] prospectivamente, naquilo que ele pode se desenvolver, e não se restringir àquilo que o aluno não consegue realizar, ou mesmo centrar-se somente no aluno, sem refletir sobre a produção social do fracasso escolar” (CFP, 2013, p. 56).

Nas entrevistas, Fernando utilizou-se de uma expressão que nos chamou a atenção: “os doidos de antigamente”. A concepção de doido, à qual Fernando se referiu na entrevista traz uma conotação ligada à ordem do patológico, do anormal. Ainda que sejam de categorias distintas, problemas de aprendizagem e transtorno mental são encarados pelo senso comum a partir do mesmo estigma.

Ao ser questionado sobre o que é ser doido, Fernando diz “eu falo assim, danado, vamos dizer assim, eu era muito levado mesmo, as coisas pra ir para psicólogo é, acho que não era coisa a toa não pra minha mãe ter mandado eu ir, igual ela falou que deu déficit de sei lá o que”. A palavra danado está incorporada e cristalizada no discurso e caracterização do participante. De tanto ouvir da família e pessoas próximas que ele era uma criança danada, essa rotulação foi internalizada, de modo que ele, talvez sem perceber, atende às expectativas agindo conforme o que dizem a seu respeito. Ser atendido por um profissional da saúde, excepcionalmente por um psicólogo é muitas vezes angustiante, ainda mais quando a visão que se tem do psicólogo está associada a problemas mentais, à loucura e a problemas graves (SOUZA, 2004).

O fato de ser danado resultou em recorrentes reclamações por parte da escola, tanto que quando não chamavam sua mãe para comparecer a escola, mandavam bilhetes nos cadernos escolares. Os cadernos escolares são instrumentos que auxiliam na compreensão das produções dos alunos e os bilhetes a este anexados geralmente servem para denunciar situações consideradas de indisciplina ou a não realização de tarefas escolares (SANTOS, 2007).

Os cadernos são materiais que transitam entre a casa do aluno e a escola, desempenhando uma relação e comunicação entre os dois polos. São instrumentos que levam e trazem informações, reclamações sobre o desempenho escolar em relação à disciplina e à execução das lições. As reclamações são formas de comunicações direcionadas aos pais, denotando que os pais são co-responsáveis pelas atitudes de seus filhos em relação à escolarização. (SANTOS; SOUZA, 2005). Entretanto, eles, apesar de sua importância como dispositivos no processo educativo não têm sido olhados no processo de atendimento às queixas escolares. Santos (2007) diz que o caderno escolar pode ser um instrumento relevante para o diagnóstico e intervenções escolares, podendo trazer informações sobre o aluno, desencadear questões sobre o processo de ensino-aprendizagem e servir como intermediador no diálogo com o professor.

Na história escolar de Fernando, vemos que sua mãe teve papel ativo, mostrando-se preocupada com sua escolarização, assim, segundo Chechia e Andrade (2005) as mães são mais presentes no auxílio às atividades escolares dos filhos, apresentando uma atenção maior quanto a execução das atividades de casa.

O desejo de ver e ajudar o filho a concluir o ensino médio levou Dona Luciana e a filha mais nova a fazerem as atividades escolares de Fernando ou até pagar um terceiro para fazer os trabalhos. Entretanto, apesar da boa intenção, a medida adotada mostra uma incredulidade quanto a capacidade do filho, porém também denota a forma encontrada pela família para garantir o sucesso escolar. Como afirmam Chechia e Andrade (2005, p. 437) “O auxílio às tarefas, para uma mãe, é tão significativo que pode desempenhar uma função salvadora no insucesso do filho. Através das tentativas muitas vezes fracassadas, a mãe tenta, incansavelmente, lutar contra o insucesso”.

Dona Luciana ajudava o filho na execução dos trabalhos escolares para que ele passasse de série, pois o seu sonho era que ao menos ele terminasse o ensino médio. “[...] eu achava assim, aí ele terminando isso ele vai se abrir pro mundo e vai perceber que tem que ter mais objetivo né, saber fazer outras coisas, cuidar do futuro. Só que ainda não aconteceu

isso”. O estudo para a mãe de Fernando está associado a ideia de garantia de sucesso no futuro, segundo Sirino e Cunha (2001) as famílias sonham com um futuro melhor para seus filhos e a escola torna-se o meio para atingir esse objetivo. O futuro almejado, na maioria das vezes é a entrada para a faculdade e conseqüentemente para o mercado de trabalho. A representação que Fernando e sua família construíram acerca da escola é que ela está ligada à garantia de um certificado de conclusão de curso, o qual permite a realização de uma faculdade e obtenção de um emprego.

A escola é uma instituição necessária para o desenvolvimento do homem, contudo por estar imersa em uma sociedade capitalista, cujo modelo econômico é baseado no aumento do lucro, ela tornou-se o meio que adequaria o homem às necessidades da sociedade. Assim, a prioridade não é mais a efetiva apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, mas a capacitação para o trabalho. A família de Fernando busca reproduzir ditames da sociedade em que o sucesso na vida depende do sucesso na escola e no trabalho e como afirma Fernando, ele está “caindo na real”, começando a perceber o valor socialmente dado ao curso superior.

Na luta e peregrinação por obter soluções, “uma luz” para o problema do filho, Dona Luciana procura o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UNIR. Suas expectativas perante o atendimento psicológico eram que os profissionais lhe dessem uma saída, ajudando-a e orientando-a a entender o filho, mas sua tentativa foi frustrada, pois como afirma: “acho que eles deveriam ter me chamado e falar, tá assim, tá assado, o perfil do Fernando é esse, a senhora vai ter que conduzir assim pra ele dar uma melhorada em casa, em relação as pessoas, e isso não foi feito. Então pra mim foi falho, e pra mim essa hora falhou”.

Há controvérsias entre a versão do SPA e a da família quanto à alta e falta de devolutiva sobre o caso de Fernando. Consideramos que talvez a mãe não se lembre do fato tal como ocorreu devido à distância temporal, uma vez que no prontuário há registros de que foi o paciente quem desistiu do atendimento. Já a mãe apresenta dois discursos: primeiramente disse que foi o SPA quem deu alta para Fernando e, posteriormente diz que resolveu interromper o tratamento por considerar que o atendimento não estava gerando mudanças no comportamento de seu filho. Contudo, independente da versão sobre a alta ou desistência do paciente, o que ficou na memória de Dona Luciana foi a falta de suporte, de auxílio do atendimento psicológico.

De qualquer forma, a situação evidencia a dificuldade de continuidade no atendimento psicológico nos moldes em que foi oferecido à Fernando, questão que discutiremos de forma mais específica na próxima seção deste trabalho.

Moysés (2001) afirma que a maioria das crianças que fracassam na escola não tem nenhum déficit cognitivo e que a deficiência é produzida no cotidiano escolar, no social, numa rede de relações. Fernando mostrou ser um jovem saudável, com habilidades e potencial, mas sua história é marcada pela descrença em suas capacidades. Para a família, ele nasceu danado, para a escola ele foge do esperado, não é um aluno ideal e por isso precisa ser encaminhado a um profissional da saúde a fim de que seja sanada sua doença.

Sua trajetória escolar é permeada pela crença de que ele é o culpado pelo seu mau desempenho e que seu sucesso ou fracasso dependem do seu esforço e merecimento. As visões da família e da escola estão impregnadas de um ideário individualista no qual a queixa se encerra no aluno, o que torna urgente a compreensão de que o ser humano não é um ser natural, cuja natureza é imutável, mas que é fruto da sociedade, do tempo e da história, e construído nas e pelas relações.

3.3- “[...] eu sei que eu não sou normal a todo mundo [...]. Eu queria ser uma pessoa assim, que conseguisse focar nos estudos”: A história de Samantha

[...] eu não aprendia quase nada. Eu não conseguia fazer tarefa direito, não prestava atenção, não conseguia entender, focar. E até hoje eu não consigo ainda, eu não sei nem como que eu terminei meus estudos.

O primeiro contato com Samantha foi via *facebook*. Deixamos uma mensagem nos apresentando, explicando sobre a pesquisa e por fim pedindo um número de telefone para que pudessemos entrar em contato e esclarecer como seria realizada a pesquisa. Samantha não demorou muito tempo a responder e passar um número para contato.

Entramos em contato, fizemos alguns esclarecimentos e marcamos um dia e horário em sua casa para conversarmos. No dia e hora escolhida fomos até a sua casa, onde explicamos novamente o objetivo da pesquisa e como a encontramos no SPA. Embora sempre frisasse que não se lembrava muito do período em que foi encaminhada e de sua passagem pelo psicólogo, aceitou fazer a entrevista e ressaltou que se quiséssemos falar com sua mãe, ela poderia fornecer mais informações sobre tal período.

Samantha tem 24 anos, tem um filho de 5 anos, atualmente mora junto com os pais e seu irmão (16 anos) É nascida em Porto Velho/RO e nunca se mudou de cidade. Seu pai tem o

ensino médio completo e trabalha como policial militar e sua mãe também tem o ensino médio e trabalha como moto-taxista e manicure.

Samantha relata que por parte da escola havia muitas reclamações e sempre chamavam seus pais para irem à escola, porque ela não queria fazer as atividades, era muito danada na sala, só queria ficar conversando, “perturbando” a aula. Na escola, tinha dificuldade em quase todas as disciplinas, sendo que em português, às vezes se saía melhor “conseguiu levar”. Sua mãe a colocou algumas vezes para fazer reforço em matemática, porque ela tinha muita dificuldade, mas como informa Dona Regina “todo aluno tem dificuldade em matemática. Eu até hoje não sou boa em matemática”.

Em seu processo de escolarização, Samantha relata que teve quatro reprovações. Repetiu de série na quinta, sexta, oitava e primeiro ano. Passou por três escolas até terminar o ensino médio. Estudou da 1ª a 4ª série em uma escola pública, localizada próxima a sua casa. Na 5ª e 6ª série foi para outra escola, onde reprovou em ambas as séries. Depois da reprovação, voltou a estudar na escola perto de sua residência, onde fez a 8ª série, e como não tinha o 1º ano à tarde e não podia estudar a noite por ser menor de idade, se matriculou em outra escola para fazer o 1º ano do ensino médio, onde reprovou mais uma vez.

Em virtude da reprovação e também com sua gravidez, Samantha, já maior de idade, voltou para a escola pública perto de sua casa para estudar à noite no supletivo. Fez supletivo no 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. A mudança da escola normal para o EJA está relacionada com a gravidez não planejada e, por consequência, com o intuito de acelerar o término do ensino médio.

Para Samantha, o 1º ano do supletivo foi fácil, melhor do que na escola, porque na escola passa o ano todo estudando e ainda corre o risco de reprovar. Já o 3º foi mais difícil, porque era mais conteúdo para decorar, e “decorar era mais complicado visto que eu não consigo decorar, como eu to te falando, eu não consigo decorar nada [...]. Porque a professora fala assim, ‘Samantha decora isso’ e uma coisa que eu não consigo é decorar. É uma coisa que eu não sei, a minha mente, não segura na minha mente”. Samantha acha seu irmão mais inteligente, pois ele reprovou uma vez, mas foi porque estava namorando e se descuidou um pouco dos estudos. Segundo ela, ele faz todas as tarefas e por isso não precisou de psicólogo.

Samantha concluiu o ensino médio, todavia ainda não ingressou em uma faculdade, mas pensa em futuramente fazer o curso de fisioterapia ou direito. Fez o Enem uma vez, em 2011 ou 2012, porém não teve uma boa nota porque não conseguiu desenvolver a redação. Ainda não fez nenhum vestibular em instituição particular, pois como verbaliza Dona Roberta

“no momento a gente não tava com condições de pagar, eu falei pra ela na particular, e pra conseguir na UNIR é muito difícil, tem que estudar muito mesmo. Eu falo pra ela, estuda, estuda, estuda. Mas ela parece ser meio desligada assim, ela continua meio desligada para os estudos”.

A trajetória escolar de Samantha, analisada por meio de seu histórico escolar aponta que ela cursou a primeira série em 1997 com sete anos de idade, reprovou quatro vezes em seu período de escolarização. Teve uma reprovação em 2001 na quinta série, uma em 2003 na sexta, uma em 2006 na oitava e uma em 2008 no primeiro ano do ensino médio. Trocou de escola três vezes, todas públicas, e concluiu o ensino médio em 2010 através da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente não está trabalhando porque não tem com quem deixar o filho. Seu filho tem cinco anos de idade, começou o pré I em 2014 no período da tarde e a professora já a orientou a levá-lo a um psicólogo porque ele é muito agitado, comportamento que segundo Dona Roberta era igualzinho ao de Samantha. Com a orientação da professora Samantha levou o filho ao neurologista, mas o médico “[...] não passou nada, disse que não tem como passar nenhum exame porque isso é de criança. Eu falei, ‘Mana, que neuro [...] é esse?’ Peguei e falei que ia levar em outro neuro, pra ver se ele passa algum exame na cabecinha dele, porque quando eu era pequena eu fiz um monte de exames na minha cabeça”.

Nas atividades escolares enviadas como tarefas para casa Samantha ajuda o filho, pois entende que:

[...] ele ainda tá no prézinho, então dá pra ir ajudando, mas aí se Deus quiser quando ele crescer mais, ele que vai conseguir fazer a tarefinha dele pra ser uma pessoa inteligente. Assim, fazer sozinho, se não conseguir, pede ajuda, porque aqui quem me ajudava, nem minha mãe me ajuda direito, quem me ajudava mais era o meu pai. Porque eu tinha dificuldade e minha mãe também.

Samantha alimenta sonhos, e tem expectativas sobre o seu futuro. Quer voltar a estudar para ter um bom futuro, “Porque eu já to com 24 anos, ficar velha e não ter um futuro bom, pra dizer assim: ‘olha meu filho, faça que nem sua mãe, que fez isso e aquilo’, tentar dar um exemplo pro meu filho”.

3.3.1- Encaminhamento

Por ter se passado tanto tempo desde seu encaminhamento em 2000 para o SPA não se lembra do porque teve que passar pelo psicólogo, mas acha que era porque não conseguia

aprender, não conseguia fazer as tarefas, não prestava atenção, não conseguia entender, focar nas aulas, sendo que segundo seu relato até hoje ainda não consegue focar nos estudos, se questionando como conseguiu concluí-los.

Passou por consulta com médico neurologista por iniciativa da própria família, em virtude de muitas pessoas falarem que ela não se aquietava. O médico só de ouvir o relato da família de como era o comportamento de Samantha a diagnosticou com hiperatividade. Como tratamento o neurologista a medicou com Ritalina¹³, mas de acordo com Dona Roberta, o remédio deixava a filha sonolenta, dificultando ainda mais sua aprendizagem. “E a gente inocente, não sabe, não ia discutir com o médico”.

Dona Roberta, decidiu levar a filha a um segundo neurologista. Apesar da dificuldade em conseguir um horário com tal médico, devido ele ser muito requisitado, ela conseguiu uma vaga. Na consulta ele passou exames (tomografia) e viu que não tinha nada de anormal, contradizendo o primeiro médico. Visto que não apareceu nenhuma alteração nos exames, orientou a família a suspender os remédios, porque a agitação, a falta de concentração era da idade e se ela continuasse a tomar os medicamentos aí que não iria aprender. Além disso, orientou Dona Roberta a procurar um atendimento psicológico para a filha.

Samantha passou por atendimento psicológico particular em ludoterapia no Centro de Assistência Social da Polícia Militar (PM) e foi encaminhada pela psicóloga para que o SPA realizasse uma avaliação psicopedagógica e tratamento se necessário. Além de procurar atendimento psicológico, a profissional de psicologia orientou a mãe da participante a levá-la para realização de avaliação oftalmológica e com o otorrinolaringologista. Com o encaminhamento da psicóloga, Dona Roberta fez a ficha de triagem no SPA, contudo não foi chamada para atendimento. Com a falta de uma resposta do SPA, Dona Roberta continuou o tratamento psicológico de Samantha pelo convênio da PM.

Com a psicóloga do Centro de Assistência Social da PM de RO, a filha fez algumas sessões psicoterápicas, mas devido a distância temporal poucas são as lembranças. As únicas recordações de Dona Roberta do atendimento foram que a psicóloga não foi à escola, só falou com sua filha e com ela. “Aí eu lembro que ela falou assim, que como eu e o pai dela

¹³ Embora na bula da Ritalina® (disponível em <http://www.medicinanet.com.br/bula/4550/ritalina.htm>) afirme-se que ela é um fraco estimulante do sistema nervoso central, estudiosos do tema afirmam que ela pode causar dependência e seu uso tem sido comum em função do baixo custo e por ser percebida como medicamento seguro por ser prescrito por médicos. “A Ritalina®, em altas doses, ou injetada ou inalada, é tão aditiva quanto a cocaína.” (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 102).

brigávamos muito, então isso atingia a criança, né. Tudo que acontecia em casa atingia ela. Falou que era pra gente conversar mais com ela. O que eu lembro é disso aí”.

3.3.2- Tecendo algumas considerações sobre a história de Samantha

Ao relatar que não aprendia quase nada na escola, que não conseguia fazer a tarefa direito, não prestava atenção, não conseguia entender, focar nos estudos, Samantha mostra a cronificação de uma ideia que perpassa gerações, de que ela é a única responsável por suas incapacidades.

Segundo Vieira, Rodrigues e Cruz (2011, p. 20) a falta de atenção, a indisciplina:

[...] se traduz em comportamentos, que interferem no seu desempenho, que para muitos educadores é uma questão de desinteresse e de indisciplina, deixando de perceber outros elementos que podem influenciar este comportamento, como por exemplo, a própria prática pedagógica. Dessa forma, o aluno diz que precisa de um motivo/razão para querer aprender, algo que ele considere útil e significativo, que seja oriundo de uma contextualização, fazendo relação com o seu cotidiano. Para tanto, conteúdos, atividades, integradas ao cotidiano do aluno, e às suas vivências. Percebe-se que o aluno incorporou um discurso que não é seu, “o aluno não aprende por causa de sua falta de atenção”, mas de toda sociedade.

Samantha incorporou o discurso de que não consegue aprender, a tal ponto que a própria se questiona sobre sua capacidade e competência. Seu relato é permeado por frases que atestam sua introjeção e falta de confiança em seu potencial “Eu não consigo focar...”, “Acho que ainda preciso de psicólogo...”, “Nem sei como terminei o terceiro ano” e “Não consigo me concentrar...”.

No relato de Samantha, ao falar que o irmão é mais inteligente, que ele faz todas as tarefas, só reprovou uma vez e que não precisou passar por um psicólogo, mostra o quanto está naturalizado o fato de que alguns alunos são mais inteligentes do que outros e o quanto o psicólogo ainda é visto com um profissional que recebe e trabalha com alunos que têm dificuldades escolares, que não tiveram capacidade para aprender.

À medida que Samantha fala de sua escolarização, fica evidente que o conteúdo escolar não constituiu um sentido em sua vida, expressando apenas algo a ser memorizado, decorado para poder alcançar a nota necessária para passar de série e conseguir o diploma escolar.

Com a grande demanda por atendimento e a insuficiência de estagiários no SPA, Samantha foi para a fila de espera, não sendo atendida nessa instituição. Com isso, em busca de

soluções para os problemas escolares da filha, Dona Roberta optou por atendimento psicológico com uma psicóloga particular.

No relato de Dona Roberta sobre o atendimento oferecido a filha, dá a entender que um dos supostos problema de Samantha seria decorrente de problemas, brigas na família. Ocorre a atribuição linear do fracasso escolar à família da participante, confirmando assim uma prática comum aos atendimentos psicológicos denunciada por Souza (2004) e outros pesquisadores há bastante tempo: “Os acontecimentos vividos pela criança na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar, que por ser inadequada e/ou insuficiente traz consequências para o desenvolvimento deste aluno e, por conseguinte ao processo de aprendizagem”. (SOUZA, 2004, p, 32).

Uma grande parcela dos psicólogos que trabalha com alunos encaminhados com dificuldades escolares não se preocupa em conhecer as práticas que produzem o fracasso escolar para articular a história escolar com a história pessoal do aluno e, de tal modo, propor alternativas de mudanças na própria escola (FRELLER, 2004), mas continuam a tratar somente a criança e sua família sem compreender e discutir sobre os condicionantes intra e extra-escolares.

A transformação dos problemas do sistema escolar em problemas da criança é constatada na história de Samantha quando esta é encaminhada, diagnosticada pelo neurologista com hiperatividade e medicalizada. Dessa forma, a medicalização serve como uma confirmação das suspeitas dos professores, na qual “As crianças passam a ser vistas como deficientes, incapazes de aprender [...] vivendo de diagnósticos e remédios. E esses, por certo, é que não são capazes de ensinar alguém a ler ou escrever”. (GARRIDO; MOYSÉS, 2010, p. 158).

Samantha recebeu um diagnóstico de TDAH, que tem como características a desatenção, a distração, a hiperatividade e a impulsividade. Atualmente esta é uma das descrições médicas que mais vem sendo empregadas para crianças e adolescentes com dificuldades escolares. Embora o TDAH já venha sendo estudado há alguns anos, como vemos no caso de Samantha ainda existem controvérsias entre as opiniões, pois “[...] não há medidas objetivas e específicas que possam atestar o seu diagnóstico (hiperatividade) e nem mesmo a sua etiologia!”. (SAPIA; TADA, 2014, p. 77).

O número de diagnósticos tem crescido a cada ano, porém, muitas vezes são realizados de forma aligeirada e superficial, como o ocorrido com Samantha. Há diversas tentativas de se encontrar nas regiões do córtex cerebral o problema de desatenção e hiperatividade, contudo a

existência do TDAH é contestável, pois, em via de regra, os indivíduos diagnosticados com esse transtorno não apresentam nenhuma alteração cerebral (LEITE, et al., 2012). Todavia, mesmo não aparecendo nenhum dano cerebral nos exames e apenas de ouvir o relato da mãe sobre o comportamento da filha, um dos médicos receitou Ritalina®¹⁴.

O metilfenidato (MPH), comercializado como Ritalina, segundo Moysés e Collares (2010) é a droga mais prescrita para indivíduos rotulados como portadores de TDAH e seus efeitos no Sistema Nervoso Central (SNC) não são totalmente conhecidos. Na bula do medicamento, fica evidenciada a falta de clareza em torno da etiologia do transtorno, além de apresentar uma série de efeitos colaterais que podem causar dependência, se o consumo for a longo prazo.

Existe uma série de incertezas e riscos na forma em que se tem tratado a hiperatividade e a desatenção de crianças no período escolar, mesmo assim, vemos:

[...] uma avalanche de diagnósticos apressados e precoces que avaliam apenas as manifestações individuais de supostas disfunções de cérebro, apartadas da análise da qualidade das mediações culturais disponibilizadas (ou não) na e pela realidade social objetiva em que esse psiquismo se constitui e se desenvolve. (LEITE, et al., 2012, p. 148).

Graças às controvérsias existentes entre o diagnóstico do TDAH, o segundo médico livrou Samantha do mundo da medicalização, contudo ainda a encaminhou para fazer acompanhamento com psicólogo, evidenciando a culpabilização pelo insucesso.

A respeito do processo de escolarização, a psicologia histórico-cultural propõe uma nova forma de entender as dificuldades de aprendizagem, a falta de atenção do aluno. A atenção pode ser caracterizada como a base sobre a qual se organizam a direcionalidade e a seletividade de certos estímulos (LEITE, et al., 2012). Assim, o desenvolvimento psíquico humano não ocorre de forma espontânea, pois é a apropriação, a aprendizagem, as mediações com outros seres humanos, que nos garantem níveis superiores de desenvolvimento.

Para essa perspectiva teórica, a atenção pode se dar de dois tipos: a involuntária, que é um fenômeno natural responsável por produzir de modo imediato uma resposta e despertar o interesse do ser humano para algo, contudo sem organizar o comportamento; e a atenção voluntária que é um processo ligado ao desenvolvimento cultural que pode ser mediado, ou seja, pode ser orientada socioculturalmente por um adulto através de instruções à criança (LEITE, et al., 2012). De tal modo, dependendo da relação entre a qualidade das mediações

¹⁴ Ver nota 13

realizadas, tanto pais quanto professores podem intervir no processo de atenção da criança chamando-a voluntariamente para atentar-se a algo.

Ainda segundo as autoras para que se desenvolva a atenção voluntária é preciso o estabelecimento de determinadas tarefas a serem cumpridas, o que implica dizer que somente o que for importante para sua realização será selecionado como objeto de ação. À medida que a criança reconhece e compreende a relevância da tarefa ela vai regulando de modo consciente suas ações para alcançar certo fim. Portanto o papel do ensino escolar é justamente criar condições que possibilitem e proporcionem o desenvolvimento da atenção na criança, dirigindo-a e orientando-a até que ela própria possa dirigir sua atenção.

Nesta perspectiva, não se trata de ficar esperando que o aluno naturalmente rompa imediatamente com as formas de comportamento cotidianas, adaptando-se às regras institucionais e seja atento, independente dos conteúdos escolares, da qualidade do ensino. É preponderante que o professor ajude cada criança a desenvolver a consciência e controle sobre seu comportamento, de forma que futuramente ela possa de modo intencional focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares. (MEIRA, 2012).

Samantha sente-se constrangida por ter que passar pelo psicólogo, por ter reprovado, por não conseguir aprender. E a incapacidade está tão arraigada em seu discurso, que ela própria diz saber que não é normal, como todo mundo. Ela vive entre um paradoxo, ao mesmo tempo em que diz que quer começar uma faculdade para ter melhores condições de vida e para dar exemplo ao filho, também tem medo de não ter capacidade de focar nos estudos, porque em sua visão não adianta começar uma faculdade se não vai conseguir fazer, decorar todas as coisas.

Vivendo entre a incapacidade introjetada e o desejo de ter um futuro melhor, Samantha tenta educar o filho de forma que ele consiga realizar suas atividades escolares sozinho, tenha uma escolarização melhor que a sua e seja inteligente.

O filho de Samantha tem cinco anos de idade e os professores já a orientaram a levá-lo ao psicólogo, visto que ele é agitado e desobediente. Novamente nos deparamos com a tentativa de enquadramento dos desviantes e normatização das condutas, colocando-se a escola e os professores a esperarem que ao entrar na escola, os alunos se adaptem às regras e normas e apresentem-se disciplinados e silenciados. (MEIRA, 2012).

Como se repetisse sua trajetória, Samantha aceitou a orientação dos professores e levou o filho ao neurologista, o qual, para seu espanto e indignação, não passou exames para constatar o problema do filho dizendo que as queixas apresentadas faziam parte da infância. O

veredicto dado pelo médico quando ela foi encaminhada em decorrência de seu comportamento destoante teve grande implicação em sua vida, tanto que Samantha tenta, talvez pensando que um diagnóstico precoce proporcionará um futuro melhor para o filho, reproduzir sua trajetória, pois como o médico, um especialista, aquele que tudo sabe, ousaria falar que a agitação e desobediência eram normais para a idade, sendo que quando ela era criança teve que passar por esse procedimento, fazer exames e tomar remédios.

Pelas afirmações das participantes parece que a família está fadada, destinada ao fracasso. É uma sequência de insucessos: Dona Roberta foi mal na escola, Samantha também esteve e continua a seguir o mesmo caminho de sua mãe e o filho de Samantha, com apenas cinco anos de idade, já mostraria indícios de que irá mal na escola. A ideia tão difundida de hereditariedade, ou aptidões naturais ainda está arraigada nos discursos da escola e da sociedade, por isso continuamos a escutar que o fracasso, a inteligência ou falta dela é uma herança genética passada de pais para filhos, ou como expressam os ditados populares, “Filho de peixe, peixinho é” e “Pau que nasce torto morre torto”. Como Amaral (2010) adverte, existe sim um conjunto de relações familiares e sociais e aspectos subjetivos que de certo modo contribuem para que as condições de vida entre pais e filhos se assemelhem ou diferenciem, todavia, em se tratando de capacidade intelectual pode-se afirmar que elas não são transmitidas automaticamente, hereditariamente.

Como afirma Leontiev (2004) o homem é um ser de natureza social, sendo que as aptidões humanas não são transmitidas por hereditariedade biológica, mas são adquiridas no decorrer de sua vida por meio do processo de apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores. Assim, a inteligência, admitida por muitos como um dom natural, um atributo inato, é mais uma questão histórica e social do que natural ou biológica. Reconhecer que a inteligência é construída socialmente é admitir que o acesso ao conhecimento, aos bens culturais não é igual para todos¹⁵.

Outro ponto que é importante salientar quanto à introjeção de sua incompetência é de que mesmo com a vontade de entrar na faculdade, ela nunca fez nenhum vestibular, e até mesmo quando fez o ENEM, o medo, a ideia de que não sabia, que não conseguia estava tão latente que ela realmente não conseguiu escrever a redação, reforçando sua incapacidade de memorizar, decorar.

¹⁵ Patto (1990) já nos alertava sobre a perigosa tendência de naturalizar fenômenos que são historicamente construídos. A autora também ressalva que o talento, a inteligência é muito menos uma questão de aptidões naturais do que de condições financeiras e prestígio social.

As recordações sobre a escolarização trazem indicativos do poder e peso da estigmatização em sua história de vida: “eu não consigo decorar, como eu to te falando, eu não consigo decorar nada. Então eu acho muito complicado pra mim, porque eu acho que pra mim eu ainda preciso passar por acompanhamento psicológico”. Nesse pequeno fragmento da narrativa, Samantha mostra como a incorporação do estigma está presente em toda a sua vida e não apenas em parte dela, como na vida escolar. De tal modo como afirmam Moysés e Collares (2010) centrar as causas do fracasso escolar na criança leva à estigmatização do aluno inicialmente sadio, que ao incorporar o rótulo, sente-se e age como doente, o que compromete sua autoestima, seu autoconceito, diminuindo ainda mais suas chances de aprender.

Na fala de sua mãe, Dona Roberta, também fica explícita a visão da família sobre a aprendizagem e capacidade da filha: “Eu falo pra ela, estuda, estuda, estuda. Mas ela parece ser meio desligada, assim, ela continua meio desligada para os estudos”.

Como destacam Leal e Souza (2012) os alunos não são culpados por suas dificuldades escolares, pois o não aprender envolve toda uma estrutura educacional que está integrada em uma sociedade desigual, capitalista. A vitimização do aluno prejudica sua inserção no meio social e priva-o de condições que lhe possibilitam compreender o mundo ao seu redor de forma crítica. No caso de Samantha, a experiência escolar produziu uma compreensão equivocada de que aprender é sinônimo de decorar e, assim, sentindo-se incapaz de fazê-lo, sente-se incapaz de prosseguir os estudos.

Muitos dos alunos encaminhados a psicólogos por não aprender são crianças normais que apenas não agem conforme os comportamentos esperados para a idade, contudo a sociedade tenta convencê-las de uma suposta anomalia e encaixá-las em nomenclaturas que apesar de se apresentarem como inofensivas estigmatizam e prejudicam sua vida escolar. Segundo Moysés (2001) um grande contingente das crianças que fracassam na escola não tem nenhum déficit cognitivo, sendo que o déficit de aprendizagem é produzido no cotidiano escolar e em algumas práticas da saúde mental.

É necessário que a escola vislumbre as possibilidades e competências de seus alunos, valorizando o que a criança sabe fazer, movimentando e desmistificando naturalizações que impedem a visibilidade das intelectualidades. O ato de aprender não é isolado e individual, mas é dado à medida que um aluno se relaciona com o outro, assim, o homem não é imutável, o qual nasce com uma natureza humana predeterminada, pronta, mas ao contrário, ele é um ser ativo, que vive em um processo sucessivo de construção.

3.4- “[...] ninguém bota fé em mim, porque eu sou meio famoso lá em casa de começar as coisas e não terminar”: A história de Karlos

Fui pra 8ª série [...] foi o melhor ano da minha vida, acho que foi o ano que eu... a primeira vez que eu passei com média em todos. [...] E eu tava a fim de fazer engenharia porque ia expandir muito mais a minha mente, entendeu? Mas minha mãe tem muito medo de eu fazer isso e não dá conta, por causa das minhas limitações.

O contato com Karlos se deu depois que ligamos em um número de telefone que constava na ficha de triagem, referenciado como sendo do trabalho de sua mãe, Dona Sônia. Com a confirmação que o telefone era mesmo como referido, falamos com Dona Sônia, a qual nos forneceu o número de sua casa para contarmos o filho. Ligamos para o número fornecido e conseguimos falar com Karlos. Explicamos que estávamos realizando uma entrevista com pessoas que passaram, na infância, pela Clínica de Psicologia da UNIR com queixas relacionadas a aprendizagem e que foi na ficha de triagem que conseguimos as informações sobre ele.

Mesmo com os dados e explicações, ele surpreso com a situação, diz não se lembrar de ter ido a nenhuma clínica psicológica quando criança. Foi aí que lhe explicamos que só tinha sido feita uma triagem, que tinha acontecido em 2002 e que sua mãe, Dona Sônia foi quem informou os dados pessoais. Depois de todas as explicações, ele convencido e espantado de como tínhamos tantas informações, verbalizou: “Nossa, tem informações minha por aí que eu nem imagino”.

Esclarecidas todas as dúvidas, Karlos mostrou interesse em participar do estudo. Com o aceite, marcamos nosso primeiro encontro em seu local de trabalho, no centro de Porto Velho.

Karlos tem 23 anos de idade, é solteiro, têm quatro irmãos e mora com os pais na zona Norte de Porto Velho/RO. É técnico em informática, faz faculdade de Sistema de Informação e atualmente trabalha na área de informática em uma sala alugada no centro da cidade. Seus pais são da Paraíba, mas ele nasceu e foi criado em Porto Velho. Seu pai é administrador, sua mãe trabalha como técnica no Tribunal de Justiça (TJ) e faz curso de TI no período noturno. Tem uma irmã que é pedagoga, um irmão formado em Administração, um que está concluindo o curso de Direito e trabalha como agente penitenciário, e por fim o irmão caçula que também está cursando Sistema de informação.

Karlos entrou para a escola infantil com quatro anos, e desde essa época já havia muitas reclamações quanto ao seu comportamento agitado e a falta de concentração na sala de

aula. Iniciou a primeira série em 1999 com sete anos de idade, na mesma escola em que cursou o jardim de infância. Já a segunda, terceira e a quarta série foram cursadas em outra escola.

Para Karlos, a terceira série foi uma das melhores, porque era somente uma professora para todas as disciplinas, já na quarta série eram muitos professores¹⁶, o que dificultava sua relação de afetividade e vínculo com os docentes. Sua primeira reprovação foi em 2002 na quarta série, coincidindo com a época em que sua mãe fez a ficha de triagem no SPA, com queixa de falta de atenção e problemas escolares.

Com relação aos professores, Karlos indica três professores que mais lhe marcaram positivamente. Uma foi a professora da terceira série do ensino fundamental e dois da oitava série: uma que dava aula de português, que segundo ele foi a época em que mais se desenvolveu na escola e o outro professor era de filosofia, “porque a gente fazia muitos trabalhos de vídeos, apresentava lá no colégio, recitação de poesia, essas coisas, entendeu? Ele era muito meu amigo, mas ele foi embora e eu nunca mais tive notícias dele. E acho que foi os únicos professores que [...] nem na faculdade tem professores marcantes assim não”. O diferencial marcante desses professores pode ser expresso pela seguinte frase:

Esses foram os professores que eu ia conversar, que eu falava algumas coisas pessoais minha, que me ajudavam e tudo mais. Aí eu, em colégio assim sempre me dava muito bem. Não tem aquelas pessoas assim, o diretor, a orientadora que todo mundo teme, né, e eu não, eu não temia ninguém, eu era amigo de todo mundo: da diretora, da diretora pedagógica, da coordenação, recepção, faxineiro e de tudo, entendeu?

A entrevista com Dona Sônia foi realizada em seu ambiente de trabalho, pois segundo ela, era lá que ficava a maior parte do dia. Para ela o problema do filho é desde a infância, ele não conseguia focar, se interessar pela escola, desde criança ele era muito agitado, tinha dificuldade de aprendizagem e não conseguia ficar parado. Ao entrar na escola, sempre houve muitas reclamações quanto ao seu comportamento, e assim, com a orientação da escola ela procurou o SPA, visto que, segundo os professores, Karlos tinha déficit de atenção, então o negócio dele era só brincar.

Sua segunda reprovação ocorreu na quinta série, em 2004. Conforme seu relato as reprovações ocorreram pela falta de identificação com os professores e por alguns problemas de saúde. Com a segunda reprovação, voltou a estudar na antiga escola e cursou a 5ª, 6ª e 7ª

¹⁶ Neste caso vemos uma prática realizada por algumas escolas em que se antecipava a presença de mais de um professor na 4ª série como forma de preparar os alunos para a 5ª série. Karlos nos aponta a vivência desta experiência que na situação narrada por ele antecipou o fracasso.

série, contudo, nesse período ocorreram algumas confusões e brigas com outros alunos e ele novamente mudou de escola. Antes da 8ª série seu pai e sua mãe eram frequentemente chamados a escola para ouvir queixas dos professores, mas depois dessa série as reclamações pararam.

A 8ª série foi como Karlos descreve o melhor ano de sua vida, pois passou em todas as disciplinas, fez vários projetos na escola e também foi o período em que conheceu sua namorada. Em 2009 mudou novamente de escola, na qual fez a 1ª e 2ª série do ensino médio, porém antes de concluir a 2ª série ele desistiu dos estudos e como já havia completado 18 anos preferiu fazer o provão no sistema supletivo. Apesar de ter tido algumas dificuldades no provão, o que ocasionou mais atraso nos estudos, ele conseguiu concluir o ensino médio.

Na entrevista, Karlos diz ser disléxico em relação às palavras, à leitura, tanto que em seu período de escolarização ele era bom em física, química, matemática, nas matérias de geografia e história ele conseguia “encher abobrinha”, mas em contrapartida, deixava a desejar na disciplina de português: “[...] pra mim ler um livro eu tenho que ler umas três vezes, quatro, sete vezes, entendeu, e eu tenho muita dificuldade de leitura. Eu não gosto de ler não”.

Como referendado no histórico escolar de Karlos, contando da primeira série do ensino fundamental até concluir o terceiro ano do ensino médio, totalizaram 13 anos de escolarização. Ele iniciou a primeira série em 1999 com sete anos de idade e concluiu o ensino médio por meio do provão em 2010. Em seu percurso escolar reprovou duas vezes: uma em 2002 na quarta série e uma em 2004 na quinta série e trocou de escolas cinco vezes.

Sobre fazer o provão, na entrevista com Dona Sônia, ela relata que quando Karlos chegou ao último ano ele, por estar muito atrasado, pediu para fazer o supletivo, o provão. Assim ele estudaria e só faria uma prova e não precisava ir mais à escola e depois que conseguisse a aprovação faria, no final do ano, o vestibular para entrar pra faculdade. Dona Sônia conta que acreditou na seriedade dele, mas depois se arrependeu de ter dado o aval, pois foi “uma luta” até que ele conseguisse passar na prova.

Em 2011 entrou para uma faculdade particular no curso de Sistema de Informação. Coursou o primeiro período, mas por causa da ansiedade, sobrecarga e uma “trapaça, ou mutretagem dos amigos”, como diz Dona Sônia, Karlos teve um surto no final de 2011, e por isso teve que trancar o curso. Sobre isso, Karlos relata:

Meu primeiro surto foi depois que eu levei um pino em um computador. Eu já tava envolvido com coisas ilícitas, problemas em casa, com a namorada, aí eu não aguentei, não aguentei mesmo. [...] Eu fiquei muito paranoico,

chegava certa hora em casa eu apagava tudo, eu não conseguia dormir, passei uns dois dias sem dormir direto. [...] E isso foi mais o que me atrapalhou no profissional.

Karlos também diz que:

[...] às vezes quando eu fico muito sobrecarregado, problemas em casa, problemas em tudo qualquer campo, pra onde eu olho tem problema, entendeu, aí acontece essas coisas, eu sou muito ansioso, às vezes eu tenho ataque de ansiedade, entendeu. Tenho muita ansiedade quando eu estou projetando uma coisa, eu quero tudo na mão, pronto (risos), e a ansiedade é o que atrapalha.

A partir deste episódio Karlos passou a fazer tratamento com psiquiatra, tomar medicação, passar por psicólogo e fazer sessões de acupuntura com um homeopata. Ele diz que ainda não tem um diagnóstico formulado, contudo, a psiquiatra suspeita de transtorno bipolar. Mas em sua percepção ele é normal, “Porque transtorno bipolar a pessoa tá de um jeito de manhã, de outro jeito a tarde e de noite de outro. E eu sou assim conforme as situações [...] eu estou de acordo com o momento”.

Em 2012 retornou aos estudos, no mesmo curso, mas em outra faculdade, onde fez até o quarto período. No quarto período pediu transferência novamente para a primeira faculdade, visto que a instituição tinha aprimorado sua estrutura e metodologia. Contudo, no início de 2013, Karlos teve outro surto e novamente teve que fazer tratamento.

Para Karlos o fato de ser ansioso e ter “pensamentos acelerados”, dificulta sua concentração e prejudica sua aprendizagem. As únicas dificuldades no período escolar e que persistem até hoje no ensino superior é o problema de aprendizagem, de leitura, escrita, para as quais passou recentemente por tratamento com uma psicóloga, porém o tratamento foi interrompido pela falta de identificação entre cliente e profissional.

De forma a ilustrar a dificuldade em leitura, Karlos conta um episódio que ocorreu na faculdade que o intimidou e o deixou constrangido:

[...] eu passo a maior vergonha as vezes, porque pra eu apresentar um trabalho na faculdade eu tenho que ir com todas as ideias na cabeça [...]. Eu passei uma vergonha na faculdade, porque eu fui e não tinha estudado, fiz os slides e tudo, foi até sobre (procurou e mostrou no computador o trabalho), foi esse trabalho aqui. Ele passou em inglês, até fez eu e uma menina, mas eu na correria não tive tempo de estudar, fui lendo os slides, e eu sou uma porcaria pra ler, passei uma vergonha. Senti que tinha umas pessoas ali ficaram zombando. Eu fiquei mais nervoso ainda e comecei a gaguejar, aí eu fiquei com ódio daquilo. Pra mim apresentar um trabalho assim, eu tenho que estudar, pra eu apresentar a minha ideia, porque se for pra mim apresentar explicando os tópicos eu não consigo. Eu tenho bastante dificuldade.

Em um dos contatos com o participante, ele nos perguntou se fazíamos consulta, ou se poderíamos indicar um profissional para prosseguir o tratamento no qual ele pudesse se “abrir, entendeu? Porque tem coisas ocultas minhas que ninguém sabe, nem minha namorada, nem minha mãe, nem meu pai, nem psiquiatra, nem ninguém e eu queria escolher uma pessoa pra eu poder me abrir, entendeu. Pra poder mostrar uma solução pra mim e me ajudar ainda mais”.

Dos profissionais que Karlos já passou, ele afirma que o que mais se identificou e estabeleceu uma boa relação foi o médico homeopata e acupunturista. Segundo seu relato era muito bom fazer esse tratamento, pois depois que o médico colocava as agulhas em seu corpo, ele lia um livro que se chamava “A voz silenciosa”, e “por incrível que pareça toda a vez que ele abria o livro, parecia que era algo da minha vida que estava acontecendo”. Enquanto o livro era lido, o médico pedia para Karlos refletir, se concentrar em uma imagem, em uma paisagem que lhe passasse tranquilidade, calma.

Ainda sobre o tratamento, Karlos descreve uma técnica passada por esse médico que o tem ajudado muito no quesito concentração:

[...] o que ele me passou pra me ajudar, por exemplo, quando eu estou conversando com uma pessoa, prestar muita atenção nela, nos olhos e no que ela falar, entendeu, nome, idade, qualquer coisa. E quando eu estiver sozinho e tiver quadros assim (olhou para alguns quadros de pinturas na parede) é pra eu olhar bem pro quadro e, analisar bem cada detalhe do quadro e ficar imaginando na cabeça sem olhar pra ele, entendeu. Isso é bom pra concentração.

Na entrevista com Dona Sônia, ela se questiona e se culpa por não ter tido conhecimento suficiente para ver a anormalidade de Karlos. Ela, em seu relato se lamenta por não ter tido condições financeiras e conhecimento para levar o filho para tratamento na infância, pois talvez se ele tivesse ido ao psicólogo quando a escola orientou, talvez ele não tivesse passado por tudo o que passou.

Às vezes eu falo assim: Aí meu Deus, se eu tivesse tido mais condição, mais conhecimento pra fazer um tratamento, hoje ele não teria passado pelo que ele já passou, né. Por que ele já tá um adulto, só que a gente não obriga, a gente quer que ele se preocupe só, unicamente com seus estudos. A gente não põe ele pra trabalhar, nem nada. Ele tá fazendo faculdade na área de informática, que ele gosta muito, ele já tá no quarto período, e com lutas, entendeu. Às vezes ele quer desistir, aí eu ajudo muito ele conversando, mostrando, dando exemplo e aos pouquinhos ele vai superando.

Em seu relato, Dona Sônia mostra uma inquietação quanto ao papel dos profissionais da escola, pois estes, a seu ver, deveriam tê-la orientado, mostrando o problema do filho, ao

invés de só acusarem, reclamarem: “Eu acho que um colégio tem o quadro de coordenadores, assistente social, psicólogo, tudo pra vê que tinha uma anormalidade e tentar abrir meus olhos, mas não, só faziam reclamação, tanto que eu já não aguentava mais.”

Embora faça essa declaração sobre a falta de orientação da escola, Dona Sônia achava que levar o filho a um psicólogo era “frescura”, visto que as reclamações da escola poderiam ser resolvidas a base de tratamentos punitivos em casa. Os professores “falavam: ‘Mãe, ele não fez a tarefa. Mãe, ele não se concentra. Mãe, ele não para’. Então muita das vezes eu dava castigo no Karlos, às vezes eu batia no Karlos na época, na ignorância e não via esse lado. Enquanto que eles estudaram [...] um pedagogo, ele tem matéria de psicologia, ele entende alguma coisa e sabe que isso não é normal, mas não me orientava”.

Foi somente em 2010, quando começou o curso de Pedagogia e depois que Karlos teve um surto, que Dona Sônia diz ter percebido que o filho realmente precisava de um psicólogo, de um acompanhamento com profissionais da saúde: “Aí, desse período de 2010 pra cá, que eu fui observando o jeito dele, como que ele era, aí foi que eu fui tentando contornar, aí ele já tava bem crescidinho”.

A história de Karlos é constituída por problemas, problemas na escola, problemas de saúde, problemas em casa, no trabalho. Dona Sônia relata que até hoje tem problemas com o filho. Porém, devido a esses problemas e pela percepção de que errou ou não deu total atenção a Karlos, ela tenta protegê-lo, evitando que ele tenha conflitos, preocupações indevidas. Assim, seu desejo e expectativa é que o filho foque exclusivamente nos estudos, na faculdade e faça uma coisa por vez para não sobrecarregar e ter outros surtos, mas como ela própria conta, quando o filho coloca alguma ideia na cabeça, não tem ninguém que tira, exemplo disso é que atualmente ele trancou a faculdade para fazer um curso em São Paulo, de Certificação da *Mac in Thoch*¹⁷, durante um mês.

A realização do curso em São Paulo deixa Dona Sônia preocupada, pois outros fatores, como, a cidade ser longe, o curso ser “superpesado” vão se agregar as problemáticas já existentes como, ansiedade, falta de concentração, surtos, e isso a faz questionar se o filho vai conseguir acompanhar o curso. Mas como não tem como impedi-lo de ir, as únicas atitudes a serem tomadas, segundo seu relato, é entregar nas mãos de Deus, ficar ligando pra ver como ele está ou pedir para seu marido, o pai de Karlos, tirar alguns dias de férias e ir até São Paulo acompanhar o filho.

¹⁷ Mac in Thosh ou Mac é o nome dos computadores pessoais fabricados e comercializados pela empresa Apple Inc. (Wikipédia)

Finalizar o curso superior, ter um diploma para Dona Sônia é essencial, contudo a visão do filho é outra: “[...] a faculdade eu to levando, meio que nas coxas e dependendo do que eu conseguir atingir, faculdade pra mim tanto faz, o que importa mesmo pra mim é a certificação”.

Karlos narra que de sua família ele foi o único que precisou de psicólogo, foi o único que teve que buscar cuidados por causa dos surtos. Mesmo com todos os tratamentos, ele ainda tem bastante dificuldade de concentração, e isso é atribuído ao fato de ter pensamentos acelerados, de pensar demais:

[...] eu penso demais. Eu formulo minhas ideias, aí quando eu to escrevendo, às vezes eu fico agoniado, não consigo ficar parado em um canto só, entendeu, só fazendo uma coisa. Aí eu perco a concentração nisso, entendeu. Eu fico muito desconcentrado e a ansiedade atrapalha muito. A ansiedade e a questão do meu nariz, porque eu tenho problemas no nariz, sinusite crônica, bronquite e outras coisas aí. Entendeu, aí atrapalha de mais, isso é o que atrapalha mais minha concentração.

Suas dificuldades estão voltadas para a leitura e escrita, todavia quando o problema é com sistemas de computadores, especificamente Hardware, ele dá o seu jeito, se empenha para resolvê-lo, pois é a área que ele gosta de trabalhar.

Mergulhado na lógica capitalista dominante, Karlos, tanto no âmbito educacional, quanto profissional, tenta se espelhar em pessoas, amigos mais ou menos da mesma idade, que já alcançaram um patamar de sucesso mais elevado. Fazendo referência a um amigo ele diz “[...] tudo que ele fez ele passou, fez Classe A, passou pra direito na UNIR, passou pro Tribunal de Justiça [...] e ele tem 22 anos. Já eu não. Eu reprovei, não fiz curso na federal, nem nada, só faço as coisas na gambiarra, minha vida é uma gambiarra (risos). Eu faço as coisas do jeito que eu posso fazer, entendeu”.

Embora Karlos não apresente total satisfação com seu histórico escolar e profissional, ele atribui seu sucesso, principalmente nos estudos, a si próprio, visto que ele sempre foi atrás de seus sonhos e essa garra, a busca de realizações é o que lhe faz crescer profissionalmente. Uma frase que talvez o descreva, e que ele usou em um de nossos contatos é: “Em busca de evolução”.

Mesmo com as dificuldades ele se dedica na obtenção de conhecimento, mas essa procura incessante deixa sua mãe com medo, assim verbaliza que:

[...] minha mãe tem muito medo de eu fazer isso e não dá conta, por causa das minhas limitações. Aí ninguém bota fé em mim [...] eu começo um projeto, não termino e já to pensando em outro e assim sucessivamente. [...] porque no momento assim, eles sabem, eu não estudo, eles não me veem com livro. Eles me veem com notebook, mas não com livro.

Os problemas de saúde, como relata Karlos, são obstáculos em seu trabalho e na faculdade, contudo, apesar desses empecilhos, ele faz curso de inglês, trabalha na área de informática, aspira abrir sua própria empresa para ter independência financeira, pretende fazer faculdade a distância de Engenharia de computação para expandir seus conhecimentos, além de criar projetos e traçar planos para seu futuro.

3.4.1- Encaminhamento

Dona Sônia relata que desde que o filho entrou na escola os professores alegavam que ele tinha déficit de atenção. Diante disso, com a orientação de alguns profissionais da escola, ela procurou o SPA para fazer acompanhamento psicológico com Karlos. “Aí foi que a equipe lá (da escola) que, quando a criança está com problema eles levam lá pro psicólogo e tudo, foi e me chamou:

“Mãe, leva ele pro psicólogo, porque aqui não dá pra gente fazer o acompanhamento”, aí eu falei que não podia, porque na época eu não podia pagar um psicólogo. Além de não poder pagar, arcar com um psicólogo particular eu achava que psicólogo era frescura. Eu tinha essa concepção na época, aí eu falava: “Que nada! O psicólogo é meu cinto”. Eu dizia isso, porque, igual a minha mãe, que falava que o psicólogo da gente era isso. Aí foi passando, aí pronto, foi quando ela me indicou esse local (o SPA).

Depois da orientação da escola, Dona Sônia foi fazer a triagem, mas ela expõe que ninguém nunca lhe ligou para fazer o atendimento com Karlos. Depois de algum tempo foi pela segunda vez ao SPA para obter alguma resposta, contudo não conseguiu atendimento, assim relata “aí eu larguei pra lá, eu esqueci”.

Na entrevista com Karlos, o mesmo relata não se lembrar dessa ficha e que não passou por nenhum psicólogo ou médico neurologista por causa de problemas de aprendizagem, e muito menos tomou Ritalina, como consta no relato da triagem. Ele diz:

Eu não posso nem tomar Ritalina, porque Ritalina concentra a pessoa ao máximo, mas também deixa a pessoa com a cabeça a mil por hora. A minha cabeça está a mil por hora, mas eu não tenho concentração e se eu tomar Ritalina vai me deixar muito concentrado e vai triplicar, multiplicar o que eu já tenho de informação. E eu vou acabar pirando de novo, a dra. falou. Eu até falei pra ela, porque tem um amigo meu que toma e até minha namorada tomou. Ela disse que leu um livro de 300 páginas em uma hora e entendendo. E eu achei surpreendente, eu queira tomar também.

Dona Sônia nos deu a mesma informação do filho, confirmando que ela fez a triagem, mas não teve atendimento psicológico no SPA, e que Karlos não foi medicado na infância. O

processo de procura e passagem por especialistas da saúde como vimos anteriormente, só se deu depois que Karlos teve um surto em 2011.

3.4.2- Tecendo algumas considerações sobre a história de Karlos

A escola é um espaço onde é possível aprender, interpretar, inventar, problematizar, refletir, inspirar, contudo essas possibilidades pouco têm sido viabilizadas. A escola reflete um funcionamento político produtor de alunos que pouco aprendem, e assim, pela inviabilidade da apropriação do conhecimento, entramos em contato com histórias de alunos nas quais ‘a vida escolar se torna mais um impeditivo do viver’. (MACHADO, 2012, p. 55).

Revestida de intensidade, esse contexto de naturalização, medicalização e patologização está presente em cenas do cotidiano escolar de Karlos. Sua história nos indica uma trajetória marcada pelos problemas de saúde, pela falta de concentração, pelas reclamações na escola, mas em contrapartida, pela busca de novas oportunidades, práticas e superação. As reprovações, tensões e experiências negativas durante o período de escolarização não determinaram a história de Karlos, e nem tornaram suas vivências profissionais improdutivas. Apesar de todos os empecilhos ele não assume uma postura passiva e se mostra um empreendedor, revelando sua pretensão à profissionalização e independência financeira.

Seu grau de desenvolvimento é compatível com o conceito que se convencionou chamar de normalidade, expressando-o conforme os valores do meio social o qual está inserido, contudo muitas vezes sua expressão não é reconhecida (COLLARES; MOYSÉS, 2010) e por isso, estabelece-se uma ideia de que o aluno que não aprende tem um problema, um desvio. O aluno que não aprende é visto “[...] como responsável por seu insucesso, seja em razão de sua origem econômica, cultural ou, mais recentemente, de suas características biológicas”. (GARRIDO; MOYSÉS, 2010, p. 149).

No bojo do atual modelo de sociedade, concepções naturalizantes sustentam práticas de exclusão na medida em que localizam no organismo do aluno, limitações para a aprendizagem. Na escola a concepção que predomina é a de que o aluno reprova, tira notas baixas em virtude de características biológicas, doenças inerentes à criança. Essa biologização tende a transformar questões de cunho social em biológicas, deslocando a discussão do processo pedagógico para causas pretensamente médicas (COLLARES; MOYSÉS, 1996), nesta direção, as dificuldades escolares decorreriam de disfunções neurológicas.

Uma das queixas escolares de Karlos era a falta de atenção, um dos pré-requisitos para a aprendizagem em sala de aula. A atenção é constituída ao longo de processos educativos cujo desenvolvimento se reestrutura sobre a base dos mediadores culturais oferecidos pelos adultos (TULESKI; EIDT, 2007), especialmente pelos professores, os quais devem auxiliar “[...] cada criança a desenvolver cada vez mais a consciência e o controle sobre o seu próprio comportamento de tal forma que ela possa propor-se, de modo intencional e deliberado, a focalizar sua atenção no processo de apropriação dos conteúdos escolares”. (MEIRA, 2012, p. 84).

A princípio o adulto, o professor deve orientar a atenção do aluno, nomeando e identificando objetos, por meio da linguagem, dos gestos e ações. Assim, segundo Santos e Leonardo (20014) a criança guiada ao gesto indicador e à palavra fixa o objeto com o olhar e posteriormente, já com o domínio da linguagem, passa a indicar e nomear sozinha os objetos que lhe interessam, utilizando os mediadores que foram utilizados com ela e introduzindo uma transformação na orientação de sua atenção. Desta forma, a organização da atenção, que antes precisava de mediação externa, vai tornando-se um processo interno.

A falta de concentração também é uma dificuldade presente na vida de Karlos, e este só veio a conseguir um avanço depois que o profissional da saúde, homeopata e acupunturista lhe ensinou técnicas, métodos de concentração. A atenção e concentração em determinado objeto, assunto e ações estão intimamente ligadas ao interesse e compreensão que se tem de determinado fato. A atenção pode ser voluntária, ou seja, pode ser motivada por um adulto, que através de métodos dirige e organiza as atividades e comportamentos da criança para atingir determinados fins, assim, são nas relações com o contexto histórico que são desenvolvidas as potencialidades do homem, evidenciando que os problemas de comportamento e desatenção não são decorrentes somente de fatores orgânicos. (SANTOS; LEONARDO, 2014).

A história de Karlos também mostra como estão latentes as cobranças da sociedade capitalista para que todos busquem o sucesso profissional e individual. Contudo essa requisição, marcada pelo individualismo, impulsiona a competição, a concorrência e deposita no indivíduo, nas características humanas naturais a responsabilidade por seu mérito, eficácia e produtividade. Talvez, essas cobranças da sociedade imediatista e a demanda de soluções rápidas tenham sido o motivo dos surtos do participante, o qual se sente na obrigação de se encaixar nessa geração atual na qual tudo requer soluções rápidas.

Os surtos pelos quais Karlos passou parecem ter sido apenas momentos de ansiedade por não estar dando conta de responder ao que lhe era imposto pela sociedade capitalista, ao excesso de estímulos externos. Infelizmente em sua trajetória de vida ainda não encontrou ninguém para mostrar-lhe suas potencialidades. Karlos parece lutar sozinho contra uma maré que lhe causa pressão, sobrecarga sofrimento e por fim adoecimento. O jovem precisa resgatar sua vida saudável, compreender que somente os remédios não resolverão; que passar por psiquiatras, médicos e psicólogos não significa que ele está doente ou louco.

A escola com suas mazelas, integra a sociedade capitalista, deste modo, o incentivo a competição também está presente no cotidiano escolar, no qual o discurso que predomina é que as oportunidades são dadas a todos de forma igual e que a inserção em uma determinada classe social é alcançada por meio da aptidão individual e do esforço de cada um, assim, a ideia que se passa é que o melhor vencerá. Portanto, “Em síntese, a escola é para todos, mas nem todos podem aproveitar essa oportunidade em decorrência de problemas individuais”. (MEIRA, 2012, p. 78).

Nesse contexto, dificultando a compreensão da sociedade em sua totalidade, os alunos que vivem à margem da cultura, que são impedidos de se apropriarem da cultura, são rotulados como doentes e passam a ser consumidores de tratamentos, terapias e medicamentos que transformam o próprio corpo no centro do problema que, na lógica medicalizante, deverão ser tratados individualmente. (SANTOS; LEONARDO, 2014). E essa individualidade, a responsabilização pelo próprio fracasso além de causar sentimentos de inferioridade e sofrimento no sujeito, alimentam a crença e a ideologia de relações, na qual uns são melhores, superiores a outros.

A sociedade capitalista demanda cada vez mais a participação do indivíduo no mercado de trabalho, contudo impõe explicações idealistas que relacionam o ser com o ter, com o que consegue produzir e com a posse de bens materiais. Essa lógica neoliberal, o discurso baseado no mérito, no talento e na inteligência faz com que as dificuldades de aprendizagem pareçam ser de responsabilidade do indivíduo. Assim, o aluno ao não alcançar a eficácia imposta, passa a carregar o estigma, a culpa por não conseguir se concentrar, a culpa por sua suposta improdutividade.

A criança ao adentrar no universo escolar já traz consigo alguns saberes, contudo, estes na maioria das vezes são ignorados, visto que poucas são as atividades, os momentos de interação que estimulam o aluno a criar, a buscar o seu próprio conhecimento. Nessa direção, quando o professor da oitava série criou um espaço de construção, no qual Karlos pôde

construir projetos, mostrar o que ele sabia fazer, ele permitiu que o aluno mostrasse sua inventividade e capacidade, além de revelar que a escola também pode ser caracterizada como um local de prazer e de boas experiências. Deste modo, segundo Meira (2012) a relação estabelecida entre escola, professor e aluno pode tanto produzir ou agravar sofrimentos, quanto pode auxiliá-los na superação das dificuldades.

Em relação ao encaminhamento, há uma discrepância do relato de Dona Sônia e do filho com a ficha de triagem do SPA. Na versão dos colaboradores, durante a infância Karlos não passou por tratamento médico e psicológico, e muito menos foi medicado por causa dos problemas na escola, já no relato da ficha de triagem consta que Dona Sônia já havia levado o filho ao neurologista, que este estava tomando Ritalina e que foi o neurologista quem a aconselhou a procurar um tratamento psicológico.

As histórias apresentadas nesta seção transformam os números do fracasso escolar e das queixas de aprendizagem em fatos concretos, que envolvem sujeitos de carne, osso, sentimentos e desejos e evidenciam as complexas relações produzidas em torno dos encaminhamentos de crianças aos consultórios médicos e ou psicológicos.

São situações carregadas de sofrimento e luta, de persistência e superação. Histórias que evidenciam a valorização do processo de escolarização e o esforço das famílias e dos sujeitos por obter as certificações exigidas na sociedade de consumo, da competição, enquanto o aprender é secundarizado, desvalorizado quase esquecido.

Os relatos recolhidos com nossos sujeitos, estudantes e suas mães, embora coloridos pelas lembranças pessoais de cada um dos envolvidos, ao narrarem as relações com a escola e com as instituições de saúde, sejam os consultórios médicos ou psicológicos, são testemunhos históricos de formas de atendimento, ou dificuldade em obtê-lo decorrentes do funcionamento desses sistemas. Há nestes relatos, importantes informações sobre a forma como esses sujeitos, sejam estudantes ou suas famílias vivenciaram estes processos.

Extraír das histórias individuais questões que são comuns, porque evidenciam exatamente as relações construídas historicamente sob a égide do contexto social, político e econômico em que ocorrem para compreendê-las e problematizá-las foi a tarefa empreendida na próxima seção.

4- FIOS E LANTERNAS: (DES) ENCONTROS ENTRE AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS JOVENS PARTICIPANTES

Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!".
(GABRIEL O PENSADOR, 1999).

Iniciamos esta seção com uma epígrafe longa, mas que se tornou necessária em virtude desta trazer diversos questionamentos sobre a relevância, os sentidos construídos acerca do estudo e sua finalidade na vida do aluno, mostrando que o conteúdo deve ser bem trabalhado, sistematizado, organizado pelo professor para que a aprendizagem do aluno se efetive. Além disso, ela evidencia o esvaziamento da escola enquanto instituição que garante o acesso ao conhecimento acumulado e como o estudar se tornou uma atividade desvinculada de interesse e necessidade para o aluno, o qual é forçado pelas exigências familiares e sociais a frequentar a escola.

A análise deste trabalho foi realizada de forma a abordar alguns dos possíveis caminhos que auxiliam na compreensão das histórias de escolarização e repercussões dos encaminhamentos para psicólogos devido à não aprendizagem na infância. Apesar de cada história ser única e singular, existem entre elas alguns pontos que se entrecruzam. Cada participante da pesquisa tem uma perspectiva particular do mundo, mesmo com as regras e padrões compartilhados socialmente, eles expressaram através de seus relatos uma visão pessoal de suas experiências.

As histórias dos jovens são permeadas de queixas como a falta de concentração, de atenção, de aprendizagem, a agitação em sala de aula, conduzindo à suposição de que o aluno tem algum problema que requer tratamento médico ou psicológico. A responsabilização da criança tende a alimentar a ideologia das diferenças individuais segundo a qual alguns indivíduos são melhores, superiores a outros, assim, além da perda da dimensão histórica, social e cultural na formação da subjetividade e história de vida, mascaram-se formas de

exclusão dos alunos considerados “burros”, “indisciplinados” e “incapazes” impedindo-os, realmente, de se apropriarem dos conteúdos escolares.

Os professores, as condições físicas e políticas que envolvem a escola, os costumes familiares, as interações e relações interpessoais influenciam na aprendizagem e formação de sentidos e da subjetividade dos alunos. O fracasso escolar, apesar de ser manifestado no aluno, é consequência de inúmeros aspectos, da mesma forma a subjetividade é construída socialmente, assim, “[...] crianças e jovens que vivenciam situações de não aprendizagem no contexto escolar precisam de condições de vida que permitam o pleno desenvolvimento humano, para que significados e sentidos não sejam tomados de forma fragmentada”. (FRANCO; DAVIS, 2014, p. 57).

Consideramos que as quatro histórias são pessoais, parciais e únicas, no entanto alguns pontos são recorrentes nas trajetórias apresentadas, ligando uma experiência a outra. Assim, pensando nas convergências ou pontos em comuns, esta seção buscou aprofundar e discutir, a partir das narrativas, as repercussões de ser encaminhado e/ou atendido por médicos e profissionais de psicologia pelo não aprender na escola. Para isso, elaboramos algumas categorias e subcategorias de análise que indicam possíveis caminhos para a compreensão das trajetórias analisadas na seção anterior: a) Queixa escolar e escola; b) Queixa escolar e Psicologia; c) Queixa escolar e família e; d) Visões decorrentes do encaminhamento: marcas e perpetuação.

4.1- Queixa escolar e escola

A escola é uma instituição constituída em um campo de contradições, visto que nela ora atuam forças que produzem o fracasso escolar, ora as que impulsionam no sentido contrário (SOUZA, 2007). Nessa direção, existe uma multiplicidade de práticas e mecanismos escolares que produzem o aluno-problema. Assim, compreender o contexto escolar e seu funcionamento é de total importância para se entender alguns dos elementos envolvidos na produção e sustentação da queixa, entendida nesta pesquisa, como decorrente de dificuldades no processo de escolarização.

Não estamos aqui querendo atribuir a culpa do fracasso unicamente às práticas do dia a dia escolar, pois somos cientes de que este é composto por diversos determinantes, contudo, pensar o aluno como constituído nas relações cotidianas é coerente com a abordagem adotada nessa pesquisa, e a escola faz parte desse cotidiano e da história do ser humano. Portanto

estamos, como ponderou Souza (2007), mudando a pergunta de: porque o aluno não aprende, ou apresenta determinado comportamento? Para: Que situações e relações vividas no cotidiano escolar são produtoras do não aprendizado da criança?

A mudança da pergunta amplia o foco e abre espaços para discussão de variáveis recorrentes na trajetória de escolarização dos quatro jovens que participaram da pesquisa, de modo a conhecermos como foram construídas as relações no dia a dia escolar que culminaram com a produção da queixa de aluno problema.

Ao se estudar o fracasso escolar, é possível mencionar, conforme Paula (2009), dois aspectos que influenciam em sua constituição: os aspectos extraescolares e os aspectos intraescolares. Os primeiros estão relacionados com as más condições de vida no que tange à escolaridade e todo um conjunto de privações com as quais convivem as classes sociais menos privilegiadas. Já os aspectos intraescolares estão diretamente ligados à vida escolar, abordando a estruturação, o método de ensino, a política institucional, as relações estabelecidas entre alunos, educadores, profissionais e, sobretudo, a relação destes sujeitos com o ato educativo propriamente dito.

Nesta perspectiva, o sucesso ou fracasso na escola não respondem somente a determinações biológicas e individuais, todavia existe um contingente de práticas escolares e sociais, que devem ser levados em consideração pelo psicólogo ao se buscar entender o processo de aprendizagem de alunos encaminhados por não aprender, não se interessar pelos estudos, não se concentrar ou não atender as expectativas dos professores e da família. Deste modo, também corroboramos com Machado (2012) ao dizer que discutir os funcionamentos cotidianos fortalece o acesso aos processos de produção do instituído, pois possibilita o contato com uma pluralidade de saberes e práticas envoltas no ambiente escolar.

4.1.1- Bilhetes e reuniões: espaços de reclamações e acusações nas relações entre família e escola

Os cadernos escolares estão entre os recursos didáticos mais frequentemente utilizados nas escolas. Transitando diariamente entre a escola e a casa dos alunos, eles são fonte de informações tanto para o professor quanto para a família, pois nele é possível identificar as atividades realizadas, ou não, no dia-a-dia da sala de aula, além do conteúdo ensinado. (SANTOS; SOUZA, 2005).

Não tivemos acesso aos cadernos escolares dos participantes, visto que com a distância temporal eles não mais tinham posse de materiais da época escolar. Contudo, com as

narrativas colhidas, nos deparamos com trajetórias escolares repletas de denúncias, reclamações e acusações por parte da escola, conforme evidenciam os fragmentos que destacamos a seguir:

Mandavam bilhetinho [...] mas eu não entregava, aí eu sempre arrancava a folha. (FERNANDO).

Não passava um dia que não tivesse [...] Todo dia tinha uma coisa diferente. Toda reunião os professores queriam falar com ela. (GILBERTO).

Tinha muitas reclamações porque ela não queira fazer as tarefas, tinha preguiça de fazer as tarefas. (ROBERTA, mãe da Samantha).

Reclamavam demais de mim, porque eu era muito danada na sala, não queira fazer tarefa, só queria ficar conversando, perturbando a aula, [...] aí meu pai e minha mãe eram chamados mais vezes. (SAMANTHA).

Falavam: “Mãe, ele não fez a tarefa. Mãe, ele não se concentra. Mãe, ele não para” [...], só reclamavam, acusavam [...] e a infância do Karlos foi assim, a base de reclamações [...]. Sempre foi uma constância, era reclamação, reclamação. (SOLANGE, mãe de Karlos).

Reclamação eu tive antes da oitava série. Antes da oitava série, meu pai e minha mãe iam direto no colégio. (KARLOS).

Nesses excertos identificamos a constância de apontamentos negativos, de reclamações da escola quando o desempenho escolar e o comportamento do aluno contrariavam aquilo que a instituição esperava. As reclamações não ficavam somente no plano dos bilhetinhos, essas também eram levadas para reuniões, nas quais os pais eram chamados para escutar aquilo que os filhos faziam de errado ou deixavam de fazer. Assim, as principais formas de relação entre escola e família ou se davam pela convocação dos pais, geralmente representados pela mãe, para que escutassem as queixas dos professores sobre seus filhos, ou por meio dos bilhetinhos escolares.

Os bilhetinhos, escritos nas folhas do caderno, em sua maioria denunciavam situações de indisciplina e não realização de tarefas. Esse registro do professor indicando que o aluno não realizou o que lhe foi proposto, segundo Santos (2007), tem a intenção de sinalizar que o professor fez o que lhe cabia, cumpriu a sua tarefa. Os bilhetes e reclamações nas reuniões também servem para chamar os pais à responsabilidade sobre os problemas, fatos estritamente ligados à escola, ao ambiente escolar.

Ser chamado constantemente à escola para ouvir reclamações, aspectos negativos sobre os filhos era angustiante para as famílias. Quando os filhos apresentavam dificuldades e se comportavam mal na escola a decepção e a frustração das mães era tão grande que muitas vezes chegavam a castigá-los. O valor dado à educação e o sacrifício em fazer com que os

filhos fossem escolarizados faziam com que as famílias tentassem modificá-los para que estes estivessem conforme o esperado, idealizado pela escola.

Com todas as reclamações, “reunião por cima de reunião” (Dona Sônia), as mães tentavam ensinar os filhos em casa à noite, contudo depois do cansaço de um dia de trabalho, elas não tinham tanta paciência e disponibilidade de tempo. As mães deixam perceptíveis em suas narrativas o quão penoso era ouvir tantas reclamações da escola. Pressionadas a contribuir com o ensino dos filhos, elas faziam sacrifícios, compareciam constantemente nas reuniões, procuravam a ajuda dos professores, mas esses esforços não eram reconhecidos pela escola, a qual se isentava de suas responsabilidades, e como relata Dona Sônia, parece que a escola só sabia reclamar, acusar, como se a família não estivesse preocupada com a situação escolar do filho.

4.1.2- Afetividade e Educação

A relação entre professor e aluno é um fator relevante quando se fala sobre escolarização, pois como afirma Facci (2007) as relações estabelecidas pela criança orientarão o seu lugar na vida, o seu papel social e o conteúdo da sua vida futura. A escola, os professores, os demais alunos de sala de aula contribuirão para os rumos seguidos pela criança na sua vida particular e na prática social.

Alguns professores não estão cientes da importância do seu papel na vida dos alunos, acreditando que basta apenas apresentar, despejar o conhecimento sobre a criança na sala de aula. Não enxergam que a interação entre professor e aluno é indispensável no processo ensino aprendizagem e que o sucesso, os avanços do aluno em relação à aprendizagem dependem da qualidade dessa interação, da mediação que o professor faz entre o aluno e o conhecimento científico. Assim, a sala de aula, o ambiente escolar se configura em um lugar fundamental para partilhar ações que rompam com as práticas mecânicas de memorização.

Vale destacar que o professor sozinho não dá conta de resolver todos os conflitos que ocorrem em sala de aula, por isso a escola, para manter um adequado funcionamento, precisa de uma equipe pedagógica que trabalhe em coletividade. Para que o aluno aprenda, são necessárias condições de ensino e organização pedagógica que demandam um trabalho coletivo da instituição. Também é importante salientar que o professor está imerso na sociedade e precisa atender as exigências da escola.

O vínculo entre professor e aluno é muito relevante para garantir a aprendizagem, tanto que a ruptura dessa relação cria dificuldades, sobretudo nos anos iniciais da escolarização. Sobre esse aspecto, Patto (2010) alerta para a necessidade de evitar que os vínculos sejam desfeitos, isso porque é através dessa relação que se cria a condição primeira para que ocorra a aprendizagem, portanto, a qualidade da relação entre professor-aluno é decisiva no processo ensino-aprendizagem.

Na história de Fernando, a relação estabelecida com um de seus professores foi negativa, a ponto de não fazer uma prova e acabar reprovando. Depois da reprovação mudou de escola, porque tinha reprovado e, principalmente, porque o professor continuaria a lhe dar aula. O descompasso e a falta de interação entre professor e aluno foi prejudicial em seu processo de escolarização, assim, houve queixas relacionadas ao comportamento do aluno, mas também o aluno Fernando se queixou do professor, constituindo um campo de conflitos com reclamações de ambas as partes. Como descrevem Leal e Souza (2012) a qualidade da relação com o educador fica na dependência do vínculo estabelecido com o aluno, assim se esse se dá de forma negativa, ocorre um desencontro de expectativas dos dois lados, o que pode comprometer e dificultar o processo de aprendizagem.

As relações entre professores e alunos são constituídas para deixarem marcas, preferencialmente boas, contudo, nem sempre as situações e acontecimentos na escola permitem essa interação positiva, provocando sentimentos negativos que dificultam o aprender provocando o distanciamento entre o aluno e o conhecimento. Como relata Samantha, suas experiências com alguns professores também foram percebidas por ela como desagradáveis, tanto que declara: “Com a professora eu era muito estressada. Quando eles queriam discutir comigo, é [...] eu já discuti com professor em sala de aula, porque eu não sou de querer que os outros gritem comigo entendeu? E um professor uma vez veio querer gritar comigo, aí eu me espoletei, comecei a falar um monte de coisas pra ele”.

Karlos foi o único que relatou ter tido uma relação positiva com alguns professores:

Uma professora que me marcou foi a professora da terceira série. E os outros foi na oitava série, que foi a professora de português da oitava série que foi onde eu me desenvolvi mais e o professor de filosofia, porque a gente fazia muitos trabalhos de vídeos, apresentava lá no colégio, recitação de poesia, essas coisas entendeu? Ele era muito meu amigo. E acho que foi os únicos professores marcantes. Esses foram os professores que eu ia conversar, que eu falava algumas coisas pessoais minha, que me ajudavam e tudo mais, aí eu, em colégio assim sempre me dava muito bem [...] eu era amigo de todo mundo.

O professor ao utilizar-se de trabalhos, métodos e dinâmicas diferenciadas, tornou o conteúdo mais interessante e, conseqüentemente, permitiu uma maior apreensão do que estava sendo estudado. Essa prática intencional, planejada e consciente, como afirma Facci (2007) influencia o desenvolvimento psicológico do aluno e provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que ainda não estão formadas.

Se dar bem com todos os atores escolares não garantiu que Karlos superasse totalmente suas dificuldades, mas essa relação positiva, a afetividade garantiu situações na qual a aprendizagem se tornou mais fácil e os problemas de concentração e interesse puderam ser amenizados.

As afirmações do participante evidenciam o quanto a afetividade influencia o processo de ensino e aprendizagem e interfere na relação que o aluno estabelece com o conteúdo escolar e consigo mesmo. Como afirma Leite (2012) a mediação pedagógica, realizada pelo professor, também é de natureza afetiva, de tal modo, dependendo da sua qualidade, da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos que podem aproximar ou afastar o aluno e o conteúdo escolar.

O vínculo afetivo entre professor e aluno, como relatado por Karlos é realmente importantíssimo para o aluno, pois a relação positiva funciona como um facilitador no processo de aprendizagem, no qual o aluno passa a se sentir acolhido e mais confiante. Nessa perspectiva, a escola deve favorecer um ambiente estimulante e interessante ao aluno, permitindo que este se aproprie do conhecimento científico e por meio deste conheça a realidade social, instrumentalizando-o para se inserir na sociedade.

É fundamental que a escola esteja comprometida com o sucesso do processo de aprendizado do aluno, o qual por sua vez, só poderá se concretizar por meio de um projeto pedagógico assumido e desenvolvido pelo coletivo dos professores, orientadores educacionais, supervisores, enfim, por toda a equipe pedagógica, com um compromisso previamente assumido: a aprendizagem do aluno (LEITE, 2012). As situações e experiências apontadas pelos participantes evidenciam o quanto é relevante compreender a importância de se estabelecer uma afetividade na relação professor-aluno, além do mais, mostra a importância do enfrentamento da queixa escolar considerando o que acontece nas relações travadas no interior da escola. Movimentar relações cronificadas, refletindo-se sobre elas com os envolvidos é uma possibilidade de modificar essas relações e os sujeitos que as vivenciam, processo que, infelizmente, não foi oportunizado aos jovens ouvidos nesta pesquisa, o que contribuiu para a responsabilização desses estudantes pelos problemas vividos na escola

repercutindo de maneira negativa em suas trajetórias de escolarização e de vida, conforme destacaremos mais adiante.

4.1.3- Dificuldade em aprender: fugindo da idealização da escola

Conforme mostra Meira (2007) a aprendizagem envolve um processo intencional e sistematizado de transmissão de conhecimentos, no qual os conhecimentos cotidianos são superados pela aquisição do conhecimento científico. O papel do professor é justamente fazer a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (FPS) e, portanto, levar o aluno a um patamar mais elevado de desenvolvimento.

Santos e Leonardo (2012) postulam que são funções psicológicas superiores a memória, a atenção voluntária, a fala e o pensamento abstrato e essas funções são desenvolvidas mediante aquisição de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade e para serem apropriados pela criança, estas precisam da mediação de sujeitos mais desenvolvidos culturalmente. Deste modo, o processo de apropriação não se dá de forma passiva, visto que pressupõe a mediação sistemática de elementos constitutivos do conteúdo a ser apropriado por parte dos que detém, tanto o domínio desses conhecimentos quanto o saber necessário sobre os processos de aprendizagem. Ou seja, o processo de ensino de conteúdos culturalmente elaborados pressupõe a presença de um professor, preparado para garantir sua apropriação por parte dos membros iniciantes naquela cultura.

Para que os objetivos de transmissão e apropriação do conhecimento tenham êxito, o aprendizado da leitura e escrita demanda uma intervenção direta do professor, um intenso trabalho do aluno, além de um envolvimento da comunidade escolar e da sociedade (MEIRA, 2007). Contudo, a escola muitas vezes não tem conseguido garantir o desenvolvimento do sujeito e socializar o conhecimento, tornando-se uma instituição desigual e excludente, o que dificulta o acesso e a permanência de alunos em seu interior.

Várias foram as alegações dos jovens participantes e de suas mães sobre os motivos que as escolas apontaram para se queixarem dos seus desempenhos e comportamentos escolares. Gilberto, porque era “aprontão”, não tinha interesse em estudar, só queria saber de se divertir, gostava de desistir e, para sua mãe, Dona Maria, porque ele não tinha vontade de estudar, era tímido, era indeciso, não tinha um objetivo; Fernando, porque era danado, dava trabalho para todo mundo, ou como diz sua mãe, Dona Luciana, porque ele era diferente, não

se concentrava em nada, era hiperativo, não dava sossego; Samantha, porque era agitada, não aprendia, não fazia as tarefas, não prestava atenção, não conseguia entender o conteúdo, não conseguia focar nos estudos, não decorava, não conseguia segurar nada em sua mente; para sua mãe, Dona Roberta, a filha era hiperativa, não queria fazer as tarefas, tinha preguiça de estudar; Karlos, porque tinha problemas de saúde, não se concentrava, era ansioso, tinha dificuldade de escrita e leitura. Para Dona Sônia ele só queria saber de brincar, não focava nos estudos, era agitado, não se concentrava. Ainda que as argumentações sejam diversificadas existe na maior parte delas um ponto em comum, a de que o desempenho na escola dependia do esforço pessoal de cada um.

Sobre as dificuldades de leitura, Fernando revela que não gostava de ler, visto que tinha dificuldade e trocava a letra “R” pelo “L”, o que lhe causava constrangimento em sala de aula e situações vergonhosas, já que os outros alunos lhe atribuíram o apelido de “cebolinha” em referência ao personagem da Turma da Mônica.

Samantha também se queixa de sua aprendizagem, ela relata que não aprendia quase nada, que não conseguia fazer os exercícios, não conseguia entender e focar nos estudos. A concepção que ela tem de aprender é sinônimo de decorar, deste modo, como ela tinha dificuldade para decorar, não aprendia.

Facci (2007, p. 150) esclarece que “O aluno que não aprende está alijado do processo de humanização e tem suas FPS comprometidas. O aluno que não se apropria do conhecimento científico é colocado à margem da sociedade e acaba introjetando um fracasso que não é só seu”. A escola deve ajudar os alunos a guiar o seu comportamento e a desenvolver o que sozinhos não podem fazer.

Nesta direção, para Meira (2007), o professor deve trabalhar com os conhecimentos científicos de forma a transformar o indivíduo e sua consciência e provocar o desenvolvimento da capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento, entre outras funções psicológicas superiores.

Os problemas e dificuldades de aprendizagem surgem na interação social do aluno com os demais membros da escola. Karlos se queixa de problemas de concentração, leitura e escrita.

Quando eu estudei o ensino médio eu era bom em física, química, biologia e matemática, eu me dava bem, mas em português, história e geografia eu fazia prova na hora, entendeu, eu enchia abobrinha e tudo mais, mas eu nunca fui de sentar assim pra estudar e tudo mais.

Pra mim ler um livro eu tenho que ler umas três vezes, quatro, sete vezes, entendeu, e eu tenho muita dificuldade de leitura.

Já Gilberto não relatou dificuldades específicas com os conteúdos escolares, contudo, afirma que não se interessava pelos estudos, preferindo brincar e interagir com os amigos. Estar na escola, para estudar, era de certa forma enfadonho, já que o estudar estava desvinculado dos seus interesses. Toda atividade deve ser desencadeada a partir de uma necessidade do sujeito, igualmente para o aluno, o estudar requer situações, oportunidades que gerem a necessidade de aprender.

Diante do exposto, percebemos que a maior parte dos professores pelos quais os sujeitos foram atendidos, não conseguiram enfrentar as dificuldades escolares como problemas educacionais e, assim, transformaram-se em mediadores para o encaminhamento das crianças a setores da saúde. (SILVEIRA, RIBEIRO, LEONARDO, 2014).

Na espera do aluno ideal, a escola acaba por não atender as necessidades dos alunos reais, deste modo, a escola não consegue ver que o problema de aprendizagem, a bagunça e a indisciplina podem ser a forma que os alunos encontram para transmitir que algo não vai bem e denunciar a sua insatisfação frente as práticas estereotipadas e preconceituosas.

Não obstante, na tentativa de reagir a essas práticas que causam mal-estar e descontentamento, o aluno vivencia experiências dolorosas que provocam o desinteresse pela escola, o medo de se expor, de errar e ser humilhado. Gilberto, assim como Fernando, Samantha e Karlos se convenceram de que não têm condições de aprender, contudo, é fundamental considerar as palavras de Machado (2010, p. 28) como uma possibilidade de olhar por outro ângulo a situação desses estudantes:

As crianças que apresentam dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita se esforçam. Se não fazem as coisas pedidas não é por falta de vontade, não é por falta de alguma coisa, é por um excesso de situações que produzem constrangimento e que fazem com que essas crianças insistam, muitas vezes, em não ocupar novamente o lugar de quem não sabe. Para a maioria delas não é preguiça, não é porque gostam de futebol e de brincar. É porque estudar se tornou demasiado sofrido.

A criança tenta resistir à normatização da escola, enquanto esta, por sua vez, fracassa nas tentativas pedagógicas de remover os problemas de aprendizagem, recorrendo, a especialistas fora da escola na esperança de ver o fracasso reparado. A compreensão de desempenho escolar ancorado em limitações cognitivo-intelectuais está viva, pulsa com vigor e se reproduz todos os dias através de conhecimentos fragmentados e mal interpretados das questões escolares e por consequência temos o mesmo resultado de trinta anos: encaminhamento a especialistas. (DIAS, 2009).

A dinâmica desse funcionamento defende que a responsabilidade da dificuldade é do aluno por ter uma falha, defeito no cérebro ou na personalidade, a qual reverte a solução para um sistema de controle que envolve a medicalização, cuja artimanha produz a sensação de existirem problemas individuais e intrínsecos, deixando para segundo ou terceiro plano a perspectiva de que é o funcionamento escolar que não condiz com o que se espera, que não é o ideal (MACHADO, 2010).

Convém abrir um parêntese aqui para falar sobre a medicalização já que este foi um assunto tão presente nas histórias dos jovens participantes. A medicalização de todas as esferas da vida é um tema que vem sendo discutido em encontros e fóruns de psicologia e educação. A medicalização transforma problemas de diferentes ordens em doenças, problemas sociais e políticos em biológicos e individuais. Nesta perspectiva, o indivíduo, transformado em doente, torna-se consumidor de remédios, terapias para tentar se curar.

Todos os jovens trazem falas referentes à medicação controlada. Gilberto e, principalmente Karlos, foram submetidos a lógica consumidora de remédios com a ilusão de que assim vão ser capazes de sanar “seus problemas”. Karlos é um peregrino que recorre a todos os tipos de recursos que prometem soluções para as “suas limitações”. Ele não percebe que se tornou mais uma vítima do mercado farmacêutico, cujo interesse é produzir e oferecer a cura para as doenças.

Como vimos na fala de Dona Luciana existem sim médicos mais conscientes que alertam para os efeitos colaterais da tão receitada “droga da obediência”, “droga da inteligência” ou “droga dos concurseiros”. Mas também vimos na fala de Dona Roberta o lugar de verdade e superioridade que o médico ocupa, assim, se ele receitou um medicamento, quem é que vai discutir, ou dizer o contrário? Não estamos afirmando que todos acreditam cegamente nos diagnósticos e tratamentos médicos, contudo, esse profissional ocupa um lugar social de superioridade que faz com que suas afirmações sejam aceitas como verdades.

A Ritalina® tem se tornado um medicamento tão popular, que apesar das contraindicações e efeitos colaterais, muitas pessoas se surpreendem com o “poder de concentração que ele traz”, como foi o caso de Karlos quando diz empolgado que ao tomar a medicação uma pessoa consegue ler um livro de 300 páginas em uma hora. O remédio, como anunciado pela mídia, parece ser o grande salvador dessa sociedade imediatista e capitalista, a qual submete e sacrifica o corpo do Outro para encobrir, ocultar ou transformar um problema que é social, cultural e político em individual.

E quem ganha com isso? Primeiramente as indústrias farmacêuticas, que crescem à custa do sacrifício alheio, enriquecendo os cofres e empobrecendo, “matando” as potencialidades dos alunos. A escola, o governo também tem o seu ganho, visto que o diagnóstico e a medicalização ocultam as falhas do sistema escolar e a falta de políticas públicas voltadas para garantir as reais demandas dos alunos. Contudo essa prática é prejudicial justamente para aqueles que desprotegidos ou resistentes às ameaças externas são acometidos pela medicalização da educação: os alunos.

Submetidos ao mundo da medicalização, crianças e adolescentes apegam-se aos remédios como seu grande refúgio, e pelo efeito suavizador e alívio de alguns sofrimentos acabam por não questionar esse perverso processo que os controla e lhes retira a potência, fazendo-os descreditar de suas capacidades. Deste modo, os únicos prejudicados são as crianças e os adolescentes que se tornam dependentes do remédio para se “enquadrar” ao sistema escolar. Assim, como Souza (2010) afirma, apesar dos alívios e benesses, existe um preço alto a ser pago. Preço pelo qual o indivíduo paga com a aquisição do estigma de doente, deixando de ser quem realmente é, e não raro paga com o próprio corpo, quando se torna usuário de medicamentos que podem prejudicar sua saúde e seu desenvolvimento.

Nessa direção, diante dos riscos da medicação, ressaltamos a importância da construção de ações e atuações que subvertam a lógica medicalizante e busquem estratégias que desmistifiquem os pretensos benefícios desse processo.

Também salientamos que se existisse uma boa relação família-escola, se o professor tivesse tempo e utilizasse formas diversificadas para ensinar, talvez o aprendizado e desenvolvimento do aluno fossem maximizados e satisfatórios não precisando o aluno ser submetido a tratamentos terapêuticos e medicamentos para serem obedientes e concentrados. Contudo, o que vemos muitas vezes é que a escola e o profissional de saúde quando recebem um aluno com queixa escolar, ao invés de buscarem estratégias conjuntas com a família, alternativas para solucionar a dificuldade de aprendizagem do aluno dito fracassadas acabam optando pelo caminho mais curto: encontrar um culpado, um Gilberto, um Fernando, uma Samantha e um Karlos tornando-os doentes e incapazes.

4.1.4- EJA e provão: um atalho para concluir a escolarização

Alguns alunos ficam anos e anos na mesma série e por isso são considerados incapazes, incompetentes, desinteressados, burros, indisciplinados. Marcados pelo fracasso e

oprimidos pelo sentimento de culpa, são submetidos a um processo que, sutilmente, os exclui dos bancos escolares. Como ameaças silenciosas, os nomes taxativos se impregnam na vida desses alunos, que aos poucos vão perdendo a motivação e interesse pelos estudos, e pelo estigma e introjeção recusam-se a ir novamente para a escola.

A escola passa a ser um ambiente no qual eles não se sentem à vontade, já que nele ouvem apenas referências as suas limitações e incapacidades de aprender. Aos poucos, eles se cansam de resistir e vão se resignando a um fracasso que vai marcando o resto de suas vidas. (PAULA, 2009).

A repetência é um obstáculo que impede a realização do direito, de todos, a uma educação de qualidade e evidencia como o sistema de ensino representa uma sociedade excludente e desigual. Por meio desse mecanismo seletivo, afunila-se a pirâmide educacional, levando uma parcela de alunos a abandonarem o processo de escolarização. A reprovação é um dos aspectos relacionados a fatores intra e extraescolares do fracasso escolar e pode ser descrito da seguinte forma:

Reprovar: não aprovar, rejeitar, excluir, censurar, repreender, desprezar; provar nova e repetidamente, provar bem. Provação: ação ou meio de provar, de experimentar a consciência, o sofrimento, a paciência, a virtude, etc. Reprovação: provar bem de novo; ser submetido novamente a sofrimentos, transe, aperto, trabalhos penosos, situação difícil. (PATTO, 1990, p.351).

Souza (2004) aponta que a repetência, ao invés de permitir que o aluno refaça seu aprendizado, cria um espaço estigmatizado, marcando-o como diferente em relação aos demais. Contudo as histórias de repetência, mais do que mostrar uma dificuldade do aluno, mostra a dificuldade da escola em ensinar.

Os alunos que retornam à escola na juventude ou na vida adulta têm uma história escolar que retrata as marcas do insucesso e da exclusão. Nas trajetórias de escolarização dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa, somente Fernando concluiu o ensino médio na modalidade regular, provavelmente em função de ter reprovado uma única vez, o que não o distanciou da idade padronizada para a série. Já Gilberto reprovou ou desistiu por nove vezes, Samantha reprovou quatro vezes e Karlos duas.

Segundo Lima (2015) a não consideração das capacidades do aluno no processo de ensino, pode ser o motivo do desinteresse pela escola, o que conseqüentemente pode culminar na evasão que, somada aos preconceitos da escola pelos que não apresentam uma trajetória linear de escolarização, acabam por expulsar o aluno, garantindo-lhes, posteriormente, a alternativa de a ela retornar, porém na modalidade de EJA. Essa realidade, infelizmente foi

constatada na história dos jovens dessa pesquisa. Com as reprovações e defasagem idade/série Gilberto, Samantha e Karlos foram em busca das alternativas criadas pelo próprio sistema para o atendimento a estudantes em defasagem idade-série: a Educação de Jovens e Adultos e, dentro dela o Provão como possibilidade de conclusão do ensino médio.

A EJA segundo Klein, Silva e Mata (2012), marcada pelo discurso da inclusão, é uma modalidade de educação básica para jovens e adultos, que pretensamente visa assegurar o direito a todos os brasileiros maiores de 15 anos, que não tiveram acesso ao processo de escolarização na idade própria ou dela foram excluídos precocemente, o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos com qualidade.

O Provão, por sua vez é destinado àquelas pessoas que necessitam de certificação de terminalidade do ensino fundamental ou médio. Caracteriza-se como um exame de suplência para o qual o sujeito estudará todo o conteúdo em módulos disponibilizados pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos, com o apoio de professores especialistas em cada área. Segundo Lima (2015) os módulos são organizados por área de conhecimento em consonância com o referencial curricular do estado de Rondônia para a EJA e seguem as mesmas recomendações do ensino regular, devendo oferecer, conteúdos relativos à Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, ficando cada uma delas subdivididas em seus respectivos componentes curriculares.

Conforme Meira (2012) a maioria dos alunos chega à EJA com uma história escolar desestimulante e marcada pelo fracasso. Além disso, esses alunos tendem a incorporar o discurso da inferioridade dos menos escolarizados, considerando a si próprios como incapazes de aprender. Por conseguinte, a educação de jovens e adultos se caracteriza como sendo resultado da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola.

Ainda como apontam Klein; Silva e Mata (2012, p.232), “[...] a modalidade da Educação de Jovens e Adultos é uma lastimável consequência da precarização do sistema educacional formal que, por sua vez, está profundamente integrado na totalidade dos processos sociais.” Nessa direção, em uma sociedade fundamentada na desigualdade, a EJA surge como um efeito da precarização da formação escolar e da necessidade de reverter o quadro de exclusão social.

Com as reprovações e com a gravidez Samantha optou em concluir o ensino médio na EJA. Segundo ela o 1º ano na EJA era mais fácil, melhor do que na escola, porque na escola além de ter que estudar o ano inteiro, ainda poderia reprovar. Já o 3º ano do ensino médio foi

descrito por ela como “mais complicado”, pois havia conteúdo para decorar e isso dificultava sua aprendizagem visto que, segundo ela, não conseguia decorar, guardar/lembrar-se de tudo o que estudava.

Gilberto também revela que teve muitas dificuldades na escola e por causa disso só passava de série “meio arrastado, na marra”. Diante de tantas desistências e reprovações ele buscou na EJA um refúgio, uma forma rápida e fácil de concluir os estudos. Conforme verbalizado por ele a EJA foi só um atalho, porque “só bastava ter presença e fazer os trabalhos que conseguia a aprovação”.

Karlos teve duas reprovações, contudo por já ter 18 anos, decidiu recuperar o tempo perdido e fazer o provão. O conhecimento obtido por meio da EJA e provão são tidos pelos jovens como um conteúdo temporário, sem significado, o que o torna fácil de ser esquecido, como é o caso de Samantha.

Situações como as de Karlos, Gilberto e Samantha têm sido cada vez mais frequentes, conforme aponta estudo de Lima (2015), que denuncia a higienização do ensino regular por meio de encaminhamentos para a EJA dos adolescentes indesejados.

Como pudemos ver, segundo os participantes que recorreram à modalidade de Educação de Jovens e Adultos para concluir a escolarização, não conseguiram apropriar-se dos conhecimentos científicos. Os conteúdos escolares eram estudados, ou memorizados de forma mecânica apenas para passar de série e obter a certificação escolar. Assim, conforme Leal e Souza (2012), dentro da lógica capitalista esses jovens se apropriaram apenas de um conhecimento mínimo para ser reproduzido na sociedade.

4.2- Queixa escolar e Psicologia

Quando a escola não consegue cumprir uma de suas funções, que é ensinar, torna-se corriqueiro encaminhar os alunos atingidos pelas dificuldades de seu funcionamento a especialistas. Para a escola as crianças não aprendem porque são desajustadas, tem problemas emocionais, estão sempre distraídas, sem memória, não conseguem se concentrar, falam tudo errado, não entendem o que o professor diz, são preguiçosas e rebeldes. Ou seja, a culpa é exclusivamente da criança porque não sabe aproveitar as oportunidades que lhe são oferecidas pela escola. (PAULA, 2009).

Para os professores o fracasso escolar decorre de problemas individuais pelos quais o aluno está passando e esse discurso acaba sendo assimilado pelos pais, os quais vão sendo

convencidos de que os problemas se encontram nos filhos. Esse convencimento ou a confirmação de que o aluno não aprende por ser distraído, por que falta interesse, pode ser encontrado nas histórias dos quatros participantes.

A mãe de Gilberto diz que “do nada” o filho perdeu a vontade, o interesse pelos estudos, que até aproximadamente a quinta série ele estava indo bem na escola, mas depois só tinha reclamações, reprovações e desistência e assim, depois de levar o filho em um neurologista por este ter caído e batido a cabeça, ela, com a orientação do médico, decidiu procurar um atendimento psicológico. A mãe do Fernando diz que todo mundo falava que seu filho era hiperativo, além disso, ele não dava sossego, não ficava quieto na sala de aula e deste modo a escola sugeriu que ela o levasse a um psicólogo para fazer um acompanhamento.

A mãe de Samantha também relata que a filha tinha dificuldade pra aprender, para estudar, ficar parada e assim, depois que passou pelo neurologista, este sugeriu que a família procurasse um profissional da psicologia e dessa forma, como todo mundo falava que ela não se aquietava, não sossegava devido a problemas de aprendizagem, eles resolveram procurar um psicólogo; e por fim, a mãe de Karlos, ancorada em ideias de como deve ser o comportamento de uma “criança normal” diz que o filho sempre foi muito agitado, que ele não parava quieto, foi então que a equipe da escola a chamou e pediu para que ela o levasse a um psicólogo.

Assim, de acordo com Machado (2012, p. 57) a escola, representada pelos próprios pais, recorre aos profissionais da saúde para que estes busquem soluções rápidas, imediatas e:

[...] individuais para adoecimentos que se estabelecem socialmente: atendimentos, remédios, lexotans, ritalinas, florais, nutricionistas, psicólogos, especialistas... como formas de enfrentar um funcionamento social em que se intensificam a competição, o consumo, a necessidade de mais e mais e a sensação de que, se não conseguir algo, é porque nos faltou força individual para lutar.

A realidade da educação se reflete nos serviços de atendimento psicológico, visto que diariamente alunos são encaminhados para clínicas-escolas por terem dificuldades de aprendizagem, atitudes agressivas e indisciplinas. Assim, existe uma grande incidência de queixas, problemas da sala de aula na sala de atendimento psicológico.

E como a queixa escolar vem sendo atendida pelos psicólogos? Essa indagação foi uma preocupação de Souza (2004), que para buscar responder tal questionamento realizou um levantamento sobre os encaminhamentos feitos para as unidades básicas de saúde em São Paulo, no qual os resultados apontaram que as condutas psicológicas adotadas confirmam a atribuição dos problemas de rendimento escolar aos alunos e seus pais. Além disso, constatou-

se que a prática psicológica se baseia no tripé entrevista inicial e anamnese, aplicação de testes, encaminhamento para psicoterapias e orientação familiar, não fazendo, portanto, qualquer intervenção, ou orientação com o professor ou com a escola. A autora destaca:

As análises dos atendimentos de psicólogos frente à queixa escolar têm mostrado um modelo teórico predominante em relação às crianças que apresentam dificuldades de escolarização: uma concepção que entende a queixa escolar como um problema individual, pertencente à criança encaminhada. Uma interpretação que não considera aquilo que se passa na escola, analisando as dificuldades do processo de escolarização como dificuldades de aprendizagem cujas causas são de caráter estritamente psicológico (p. 31).

Orientadas pela escola, pelo médico ou pelas próprias crenças de que os filhos tinham algum problema, as famílias procuraram o serviço de Psicologia Aplicada da UNIR. Dona Maria procurou o SPA porque não tinha condições financeiras e ficou sabendo que o SPA era justamente destinado para as pessoas que não tinham condições, contudo ela só chegou a fazer a triagem e nunca foi chamada para atendimento, em virtude da falta de vaga ela teve que recorrer a um psicólogo particular que atendia pelo plano de saúde da PM.

Dona Sônia também procurou o SPA por indicação da escola e por não ter condições financeiras na época, além de não poder arcar com um psicólogo particular ela tinha a concepção de que psicólogo era “frescura”, e que o problema poderia ser resolvido por intermédio de um cinto. Karlos, assim como Samantha só fez a ficha de triagem e não foi chamado para atendimento no SPA.

Apenas Gilberto e Fernando passaram por atendimento no SPA. Fernando fez aproximadamente cinco sessões em ludoterapia e Gilberto fez avaliação psicopedagógica e foi encaminhado posteriormente para ludoterapia, apesar de não lembrar a quantidade exata de sessões, diz que foram muitas. Os atendimentos oferecidos a esses dois sujeitos confirmam as constatações de Nakamura et al. (2008) as quais mostram que o atendimento da queixa escolar no período de 1996 a 2005 no SPA, ora se deram em psicopedagogia ora em ludoterapia. Trabalhando na mesma direção, as duas vertentes buscam no psicodiagnóstico, nos testes psicométricos, de inteligência e provas piagetianas a explicação do fracasso escolar, centrando o foco na criança encaminhada.

O atendimento à queixa escolar foi realizado no viés clínico, tendo como foco a sessão lúdica, o que permite considerar que as queixas eram atribuídas às crianças. Esse dado corrobora com o estudo de Souza (2000) sobre a formação de psicólogos diante dos problemas de aprendizagem. Partindo da análise de concepções e práticas psicológicas de atendimento ensinadas em cursos de graduação em Psicologia a autora analisou 268

prontuários de atendimento em clínicas-escola, focalizando-se em aspectos como: natureza e perfil dos encaminhamentos escolares, concepções e modalidades de atendimento psicológico à queixa escolar. Com o estudo a autora constatou que a trajetória de metade dos casos de queixa escolar atendidos foi o psicodiagnóstico, que tem como centro do processo a utilização dos testes e encontros de sessão lúdica.

Após o preenchimento da ficha de triagem e da chamada para atendimento, Dona Maria e Dona Sônia foram orientadas pelos estagiários a também fazerem acompanhamento psicológico, com o intuito de refletir sobre questões que poderiam ajudar os filhos. Dona Sônia participou, então, de um grupo de mulheres e Dona Maria lembra que fez atendimento individual por aproximadamente seis meses. Essa orientação dada pelos estagiários de psicologia vem confirmar que à prática dos procedimentos avaliativos para alunos com queixa escolar e dos tratamentos subsequentes segue-se um encaminhamento clássico, que é basicamente: ludoterapia para a criança e orientação ou psicoterapia para a mãe (FRELLER, 2004; SOUZA, 2000).

Dona Maria relata que gostou de fazer acompanhamento, porque ela aprendia estratégias sobre como tratar o filho “porque ele disse que eu gritava muito né, na época que eles eram pequenos né. Então pra mim serviu muito”. Já Dona Luciana diz que não teve “uma luz” com os atendimentos e que esperava que o acompanhamento com o psicólogo gerasse transformação no comportamento do filho e lhe auxiliasse em como ela deveria agir com ele, o que não ocorreu, pois como ela relata, o SPA parou com os atendimentos de Fernando, deixando-a sem respostas e não cumprindo a promessa de identificar e reparar o fracasso do filho.

A função do psicólogo em muitas clínicas-escolas fica reduzida, limitada apenas à realização de psicodiagnósticos e processos psicoterápicos, o que produz resultados enviesados, reforça uma doença inexistente e não gera transformação nas relações escolares, na rede de relações, que é o *locus* da queixa. Sobre a expressão rede de relações, tomamos emprestada a alegoria dada por Souza, B. (2014), na qual ela faz uma associação com uma rede de pesca. Para a autora a rede é formada na interligação entre nós e fios. Assim, os nós seriam as pessoas e os fios indicariam as relações entre elas. Tudo está conectado, de modo que o movimentar de um fio ou de um nó afeta partes que não estão diretamente conectadas a ele, mas que fazem parte da mesma tessitura.

Samantha, embora não tenha sido atendida no SPA, passou por atendimento psicológico particular, contudo, seguindo na mesma direção do atendimento recebido por

Gilberto e Fernando, a psicóloga atribuiu a origem da queixa em sua estrutura familiar, ressaltando que as brigas da família, interferiam e refletiam no comportamento e aprendizagem da criança, reforçando que a causa do fracasso escolar não estava nas práticas escolares e sociais e sim na estrutura familiar. Novamente o atendimento psicológico à queixa escolar tem um enfoque no tratamento da criança e de sua família inadequada ou mal resolvida.

Dois dos casos apresentados nessa pesquisa nunca foram atendidos no SPA e os dois que conseguiram acompanhamento, foram atendimentos clínicos, que não resultaram em atendimentos da queixa no contexto de seu surgimento, nas relações que as produziram, na relação do aluno, escola e família. Os atendimentos parecem não ter resolvido a questão central que originou os encaminhamentos e somente fez com que a queixa se perpetuasse, fazendo com que o aluno se sentisse mais culpado pelo seu problema.

O acolhimento da queixa não redundou em melhorias e as informações obtidas por meio dos prontuários não nos forneceram elementos suficientes para auxiliar na compreensão dos motivos da queixa e de como foi o atendimento realizado. Nos dois casos que passaram por atendimento pelo SPA não encontramos, nas fichas, dados que indicassem que existiu alguma interlocução entre SPA-escola-médico.

Esta situação também foi constatada por Souza (2007) na análise de prontuários de clínicas-escola na cidade de São Paulo, buscando verificar as formas como as questões escolares se apresentam e compreender aspectos da prática de atendimento à queixa escolar.

Com a pesquisa a autora pode observar que as informações contidas nos prontuários não permitem construir uma imagem da criança encaminhada, sendo que as informações neles contidas são fragmentadas impedindo a compreensão dos motivos do encaminhamento. Além do mais, as entrevistas de triagem apresentavam lacunas e ausência de informações sobre o caso e demonstravam a inexistência de qualquer elemento sobre a relação institucional. O modelo teórico predominante em relação ao atendimento de alunos encaminhados com queixas escolares traz uma concepção na qual a queixa é um problema individual ou familiar, no qual a escola não tem ou tem pouca parcela de responsabilidade.

Os dois atendimentos realizados pelo SPA, e o atendimento de Samantha, realizado por uma psicóloga particular centraram-se em questões ligadas ao aluno e a sua família, o que por consequência reforçou e manteve os sujeitos na mesma condição de incapazes. O procedimento realizado, não gerou mudanças, não gerou transformação, só gerou a

confirmação da escola, do médico e da própria família de que a criança era a responsável por seu fracasso e seu processo de sofrimento.

Frente às informações colhidas nesta pesquisa acerca do insucesso escolar, vemos que, assim como na análise de Nakamura et al. (2008), apesar de a abordagem crítica se encontrar em diversos estudos, faltou aos estagiários do SPA uma perspectiva integrada da dinamicidade dos fatores que produzem o fracasso na escola para que eles o percebessem como um problema de cunho histórico e social.

Concordamos com Souza (2007) ao dizer que a principal consequência das concepções individualistas reside no fato de sustentarmos uma psicologia a serviço da exclusão, estigmatização e desigualdade social. Assim, desconsiderar a produção do fracasso no conjunto de relações do processo de escolarização, além de depositar no aluno a incapacidade de aprender, ainda dificulta que o psicólogo proponha estratégias que venham a modificar as relações produtoras de repetência e as práticas que discriminam, excluem e oprimem.

Machado (1997) ressalva que apesar de existir questões orgânicas e emocionais que prejudicam o processo ensino aprendizagem, não é possível estabelecer uma relação direta e linear de causa e efeito entre esses aspectos e a capacidade de aprender, já que eles fazem parte do cotidiano escolar e estão imbricados nas múltiplas relações.

Quando se atende um aluno encaminhado com queixa escolar, é preciso estabelecer uma aproximação entre os fios que compõem a rede de relações, ou melhor, entre a escola e os profissionais da saúde, para que ambos possam dialogar e desenvolver ações no enfrentamento do problema.

As práticas psicológicas frente à queixa escolar são marcadas pela visão clínica. A psicologia tem tomado o indivíduo como um ser fragmentado, fazendo um recorte teórico sobre o sujeito e o social, recorte que tem por objetivo localizar no aluno, no seu mundo interno, fantasias e desejos as causas que estão interferindo em sua aprendizagem. Essa forma de proceder tem produzido práticas psicológicas ancoradas em psicodiagnósticos clínicos que buscam desvelar aspectos inconscientes e cognitivos que justificam o tratamento psicológico (SOUZA, 2004).

As trajetórias escolares e a forma como os casos foram atendidos pelos psicólogos mostram o quanto ainda estava vigente, à época dos encaminhamentos, a concepção de que o aluno não aprendia porque era doente, tinha déficit cognitivo, intelectual e emocional ou tinha uma família desestruturada. Nenhuma menção é feita ou questionada à qualidade do ensino

oferecido. E o que é mais grave, mostram que o fato de ser encaminhado para profissionais da saúde por não aprender deixou marcas em suas subjetividades e implicações na forma como eles e suas famílias os veem.

Nos relatos das histórias de escolarização, os participantes também trouxeram pontos, ideias e concepções que giram em torno da representação do trabalho do psicólogo. As narrativas demonstram aspectos relacionados à função de entender, ajudar, orientar, escutar e auxiliar na resolução de problemas em diversas áreas da vida dos indivíduos.

No caso de Dona Luciana, sua concepção era de que o psicólogo deveria tê-la capacitado, orientado sobre como conduzir, proceder com Fernando para que ele melhorasse seu comportamento em casa, além de mostrar o seu perfil e o caminho a seguir. Para o filho, a imagem que ele passa em seus relatos é que o psicólogo trabalha com pessoas danadas, doidas e que tem problemas sérios, pois a seu ver para sua mãe tê-lo levado ao psicólogo não poderia ser “coisa à toa”.

Já para Karlos o psicólogo é um profissional que ajuda com a concentração, aquele que pode contar todos os segredos, até os mais íntimos, aquele que pode mostrar uma solução para suas dificuldades.

Para Dona Maria, o psicólogo trabalha com pessoas tímidas, dando a oportunidade de essas falarem sobre seus problemas, além de ajudar o sujeito, no caso o seu filho Gilberto, a encontrar interesse por si próprio, a ter um objetivo na vida.

A representação que paira sobre a imagem do psicólogo e de seu trabalho constitui um significado para cada família, contudo, a maioria das associações estava voltada para ajudar o filho e seus problemas de aprendizagem, concentração, falta de interesse. Como os olhares dos profissionais voltaram-se de forma fragmentada para os estudantes e suas famílias, desconsiderando a rede de relações que constituam o processo de geração da queixa, as intervenções não contribuíram para ressignificar as experiências desses sujeitos.

Não é possível afirmar se outras formas de intervenção teriam modificado a história desses jovens, porém, com certeza podemos afirmar que o atendimento psicológico focado no processo de escolarização teria discutido com as escolas as razões para o desinteresse dos estudantes. Teria auxiliado as mães a produzirem outras formas de apoio aos filhos no processo de escolarização que não fosse fazer as tarefas por eles; teria problematizado as representações da escola e do processo de escolarização que sustentam as ações de todos os envolvidos.

Os atendimentos psicológicos centralizaram suas intervenções em aspectos isolados, contribuindo para a confirmação de que o aluno não aprende porque é hiperativo, indisciplinado, sem limites ou desinteressado. O modo como o psicólogo tem atuado frente à queixa, encerra toda a possibilidade de se compreender as condições nas quais o aluno não consegue aprender, tornando-se assim, um ponto final, no momento em que era para ser uma interrogação, uma vírgula, ou seja, um agente de questionamento, indagações e estranhamento diante da humilhação e estigmatização das práticas pedagógicas e psicológicas que extraem, arrancam do aluno a vivacidade e seu status de ser uma pessoa humana. Os olhares dos profissionais partiram de discursos genéricos que não reconhecendo as subjetividades, enfatizaram somente as carências, faltas e falhas dos alunos, tornando-os seres doentes e faltosos. As práticas clínicas parecem ser uma perseguição e acusação de defeitos alheios e tidos como individuais. (SARAIVA, 2007).

Nesse sentido, reiterando nossa desresponsabilidade em relação à escola que temos construído, concordamos com Machado (2010, p. 28) quando afirma que “O preço, quem paga, são as crianças, que primeiro precisam passar por situações constrangedoras, depois, devem se tornar pessoas com alguma doença/deficiência, para então poderem, em algumas histórias, ser ouvidas e aprender”.

Tendo em vista o prejuízo e os efeitos que um atendimento individualizante produz no sujeito, é necessário, como já fartamente apontado na literatura, e afirmado neste trabalho, que o profissional supere o momento da crítica, considerando que já existem diversas propostas interessantes de intervenção no campo da educação que precisam se tornar mais visíveis entre os psicólogos e socialmente. (SOUZA, 2009).

O desafio que se iniciou no final dos anos 1970 e início de 1980, ainda está posto e consiste no rompimento do psicólogo com as concepções hegemônicas estereotipadas que constituem o contexto escolar, voltando a sua intervenção para a rede de relações, (criança, família, escola e outros participantes ou profissionais que fazem parte da mesma tessitura), para o social, para a diversidade, libertando e transformando as condições de sofrimento do fracasso escolar.

No caso do SPA, desde 2006 com o estágio em psicologia escolar, os supervisores tentam direcionar o olhar dos estagiários e futuros psicólogos para os possíveis caminhos e estratégias à luz de paradigmas da psicologia escolar crítica e psicologia histórico-cultural. Contudo, ainda é imprescindível uma formação que enfatize as questões sociais, culturais e educacionais que envolvem a queixa escolar.

4.3- Queixa escolar e família: o olhar das mães

As histórias de Gilberto, Fernando, Samantha e Karlos também nos remetem a uma reflexão e análise em torno dos pensamentos, sentimentos e olhares das mães sobre as dificuldades enfrentadas pelos filhos e sobre as expectativas que elas criam em relação ao futuro deles.

Ao colocar os filhos na escola, os pais criam expectativas e fantasias quanto ao seu futuro escolar. Almejam que os filhos apresentem bom desempenho no decorrer do processo de escolarização, para que futuramente sejam bem-sucedidos financeira e profissionalmente. Na maioria das vezes os alunos seguem seus estudos e alcançam o tão aspirado sucesso, mas em muitos casos, algumas crianças passam anos cursando a mesma série e ainda em outros casos, o aluno consegue progredir, mas quando termina os estudos não sabe o que foi estudado e não se apropriou dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica no contexto profissional e social, frustrando os sonhos dos pais. (PAULA, 2009).

A preocupação das mães sobre o rendimento escolar dos filhos revela situações carregadas de esforços e desentendimentos. Pelas discontinuidades, experiências escolares negativas, falta de vínculo professor-aluno, dentre outros problemas enfrentados no âmbito escolar, a escola se torna um lugar povoado de admoestações e punições, fazendo com que as crianças percam a vontade de aprender. Contudo, essa recusa em estudar, apesar de ser construída nas relações, é tomada como uma incapacidade do aluno. A partir de então, o aluno é confinado em uma institucionalização invisível que o bloqueia, o impede de ter acesso aos bens culturais e lhe imputa uma doença imaginária que o torna incapaz em todas as facetas e espaços da vida (MOYSÉS, 2001), inclusive o familiar.

Diante das concepções que circulam socialmente sobre o aluno que não aprende até as famílias passam a atribuir a ele as causas do fracasso escolar e a incapacidade de aprender. Esse é um fato que evidenciamos, visto que as próprias mães dos participantes apontaram fatores que atribuíam o insucesso na escola aos filhos. Algumas vezes apontavam aspectos voltados para problemas de saúde, outras para problemas de ordem comportamental ou até familiar, mas nenhuma falou diretamente das relações e práticas escolares.

As mães revelam como as histórias escolares dos filhos são permeadas de dificuldades e insucesso. Nas entrelinhas de seus relatos observamos como elas incorporaram o discurso oficial, o discurso da escola, sobre seus filhos. O discurso que responsabiliza o aluno pelo não aprender, foi aos poucos assimilado pela família.

Mas eu não percebia [...] eu era totalmente leiga. Eu pensava que era normal aquilo tudo. Então muita das vezes eu dava castigo no Karlos às vezes eu batia [...], na ignorância e não via esse lado. (Dona Sônia).

Desde que ele (Fernando) se entende por gente ele me deu trabalho. [...] Porque ele era diferente, ele não se concentrava em nada. (Dona Luciana).

Ainda notamos nas narrativas que os jovens assumiram o lugar na família de filho danado, imaturo, inconsequente, que não se concentra, não tem objetivo na vida. Eles tomaram para si a incapacidade e responsabilidade pelo não aprender, compartilhando a visão ideológica de que o sucesso depende exclusivamente do interesse e esforço pessoal.

As famílias, diante de todas as dificuldades enfrentadas pelos filhos na escola acabam por duvidar que estes sejam capazes, “não colocam fé” no que eles podem fazer e produzir. Dona Sônia se questiona se o filho é capaz de trabalhar e concomitantemente estudar. Se ele é capaz, tem estrutura psicológica para ir fazer um curso em uma cidade grande, desconhecida “[...] será que esse menino vai acompanhar? Como que vai ser?”. A desconfiança nas potencialidades do filho também é vista nas falas de Dona Luciana, quando ela diz que Fernando só passava de série porque ela o ajudava, denotando que se dependesse do esforço, interesse e capacidade dele, ele não teria conseguido nem concluir o ensino médio. A visão de Dona Maria, sobre Gilberto, também não é muito diferente. Para ela o filho só estuda na “marra”, ele não mostra interesse em fazer uma faculdade, não traçou um objetivo para seu futuro.

O nível de escolaridade dos pais é diversificado, alguns terminaram o ensino médio, outros fizeram curso técnico e outros têm curso superior, contudo, independente da escolaridade todos mostraram interesse pela vida escolar dos filhos, buscando a garantia de um bom desempenho. As famílias iam às reuniões, conversavam com os professores, pagavam reforço nas disciplinas que os filhos apresentavam dificuldades, ajudavam nos exercícios para casa e até os trocavam de escola, talvez em busca de uma escola que atendesse as necessidades escolares de seus filhos pensando em seus rendimentos escolares.

Nas quatro histórias vemos os esforços desmedidos das mães (algumas vezes equivocados) para que os filhos não fracassassem nos estudos e tivessem uma trajetória de sucesso. As mães se mostraram bastante ativas no auxílio da realização das tarefas escolares dos filhos e no incentivo para prosseguimento dos estudos, contudo se por um lado havia todo um esforço, uma preocupação em ajudá-los, nem sempre essas formas de ajuda eram as mais adequadas, como foi o caso relatado por Dona Luciana: “eu pagava pros outros fazerem o trabalho quando eu não conseguia, e ele ia passando”. Ou quando não pagava, como diz

Fernando “Na verdade eu saia pra ir brincar, na época assim, e tinha atividade e quando eu voltava já estava feito, [...] mas se elas (mãe e irmã) deixassem de fazer, não fizessem, eu dava o meu jeito. [...] eu colava da minha irmã. [...] Ela fazia, aí eu ia lá depois pegava o caderno e copiava”.

Nas histórias analisadas verificamos que o auxílio dado pelas mães está limitado ao entendimento acerca do assunto pedagógico estudado. Esse fato pode ser verificado tanto quando Samantha explica sobre a ajuda que ela pode oferecer na efetivação das atividades escolares do seu filho de cinco anos, “ele ainda tá no prézinho, então dá pra ir ajudando, mas aí se Deus quiser quando ele crescer mais, ele que vai conseguir fazer a tarefinha dele pra ser uma pessoa inteligente”; quanto em seu relato sobre a ajuda que recebia de sua mãe, Dona Roberta: “aqui quem me ajudava, nem minha mãe me ajuda direito [...]. Porque eu tinha dificuldade, e minha mãe também não (...) ela tem o segundo grau completo, mas ela não lembra também”.

Consideramos que os profissionais envolvidos com o atendimento às queixas escolares têm uma atuação importante junto às famílias quando tomam como foco do trabalho a produção da queixa, seu contexto de emergência e manutenção, pois pode contribuir para que as famílias construam formas efetivas de ajuda, auxiliando-as na percepção de que as estratégias adotadas, muitas vezes, não são as mais apropriadas para o desenvolvimento do aluno. Compreender que não é fazendo as atividades pelos filhos, protegendo-os, impedindo que eles trabalhem, que busquem novas perspectivas de vida que eles vão melhorar seu desempenho escolar. Contribuir para a desconstrução de uma ideia naturalizada da queixa escolar e das dificuldades de aprendizagem também é uma atuação fundamental do profissional de psicologia. Porém, nos casos analisados, não houve nenhum processo de intervenção psicológica nessas questões. E esses são pontos que precisam ser trabalhados na relação família, estudante e escola.

Conciliar objetivos, ideias, estabelecer um diálogo entre professores, alunos e famílias deve ser visto como uma ação necessária para a busca de melhoria dos desempenhos escolares. Assim, novamente reafirmamos que fatores relacionados com o sucesso ou fracasso escolar devem ser pensados nas relações.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas no processo de escolarização, os pais criam expectativas e anseiam que os filhos tenham uma vida profissional de sucesso. As expectativas e anseios de cada mãe ouvida sobre o futuro dos filhos é heterogênea, é

diversificada, dependendo das condições financeiras familiares, do rendimento escolar comparado com os de outros filhos e da própria história de escolarização dos pais.

Dona Sônia, por exemplo, deseja que o filho tenha consciência, senso e percepção do que é certo ou errado, do que ele pode ou não fazer, tenha sucesso profissional e que ele tenha consciência de que o sucesso está ligado à faculdade, ao diploma do ensino superior. “É como eu digo pra ele: “Karlos, o sucesso anda junto com sua faculdade. Não adianta você ser excelente, ter vários cursos, ser um excelente técnico se você não tem um diploma. O seu sucesso vai andar junto, paralelo com seu diploma”.

Karlos tem 23 anos, sendo que já se somam cinco anos que a família lhe dá suporte e cuidados devido aos surtos, assim mesmo, com todos os problemas de saúde e percalços em sua vida, para sua mãe esse tempo que se passou já foi o suficiente para que ele amadurecesse.

Diferentemente de Dona Sônia, que tenta proteger o filho impedindo que ele trabalhe, Dona Luciana anseia em ver o filho assumindo suas responsabilidades. Para ela Fernando ainda é muito imaturo, inconsequente, não quer trabalhar, estudar e ter uma profissão, divergindo de sua irmã, que estuda em tempo integral, nunca deu trabalho na escola, e mesmo tendo começado os estudos depois do irmão e ser mais nova, ela, na visão da mãe, tem mais responsabilidade, não levando a faculdade na “farra”, ou só querendo saber de diversão e “piseiro”. Assim, em uma comparação com o desempenho da filha, Dona Luciana deseja que o filho “desperte”, “caia na real”, “acorde” para a vida, resolva trabalhar e planejar o seu futuro.

Os discursos tanto da mãe quanto do filho evidenciam que a problemática enfrentada com Fernando gira em torno da questão financeira da família. Apesar de morarem em um bairro de classe média e aparentemente terem boas condições financeiras, eles mostram certa preocupação com isso. Em relação a voltar a fazer faculdade, Fernando diz que a despesa é grande, além da mensalidade, tem o material, o combustível, a alimentação na faculdade, e seu pai está apreensivo. A irmã de Fernando cursa medicina em uma Faculdade particular, contudo, como Dona Luciana fala ela ganhou bolsa de 50% e a outra metade ela fez o FIES, o qual a própria vai pagar depois que concluir os estudos: “Pra você ver, a minha outra filha, a mensalidade de medicina é enorme, mais de 5.000 reais, só que ela já tem meia bolsa, e o restante fiz FIES, e ela mesma vai pagar. Eu pago 50 reais por mês”.

O discurso que predomina sobre Fernando transmite a visão de que ele não se esforçava e deste modo não merecia ter as mesmas regalias, credibilidades que a irmã, pois como o próprio diz “A bichinha é filha da mãe, oh! Estudiosa oh!”. Já ele não era tão

dedicado e não tinha conseguido bolsa para a faculdade, mas estava “caindo na real” depois que começou a trabalhar e teve que trancar a faculdade.

A história e expectativas da família sobre o futuro de Samantha parecem estar impregnadas da incorporação da família de que a filha é incapaz e assim, não é esperado muito para seu destino. Para Dona Roberta, a filha continua desligada, desinteressada pelos estudos, contudo, para a mãe esse comportamento é natural, normal, afinal em seu processo de escolarização ela também teve dificuldades para aprender, reprovou e se desinteressou pelos estudos.

Dona Maria diz que Gilberto é muito indeciso, não sabe o que quer de seu futuro. E por isso, pela indecisão, ele precisa de ajuda para “se achar, achar interesse por ele mesmo, porque a pessoa não pode viver no mundo sem um objetivo, tem que ter um objetivo”. Tentando atender a uma demanda social, a mãe de Gilberto quer que o filho se mostre produtivo, eficiente na sociedade.

Apesar de todas as angústias e dificuldades, elas creem num futuro diferente, mas que só pode ser alcançado pelos esforços dos filhos e com a ajuda de um profissional cujo saber provoque mudanças com remédios ou com orientações rápidas e mágicas.

4.4- Visões decorrentes dos encaminhamentos: marcas e perpetuação

As histórias de repetência confirmam a dificuldade da escola em ensinar, produzindo uma criança desinteressada, distraída, danada. Os encaminhamentos de alunos para atendimentos psicológicos ou médicos marcam as trajetórias escolares, confinando os alunos em supostas incapacidades. Incapacidades que ocultam as potencialidades, a curiosidade e as habilidades do aluno, tornando-o visível pela queixa, por aquilo que não fez ou não sabe fazer, ficando este reduzido à dificuldade, ao problema.

Diante das dificuldades de acompanhar o ritmo de outros alunos na aprendizagem, todos os quatro participantes, assim como suas famílias acabaram por assumir o problema como deles, considerando que o atendimento psicológico e médico eram necessários, pois realmente tinham dificuldade em aprender. Como afirma Collares e Moysés (2014) vivemos na era dos transtornos, da medicalização da educação e da vida, época em que o sujeito é despossuído de si mesmo, capturado e submetido na teia de rótulos, diagnóstico e etiquetas que tentam silenciar, assujeitar aqueles que resistem, questionam, insistem em desobedecer e divergir.

O encaminhamento para profissionais da saúde não redundou em melhoria no processo de escolarização. A dificuldade continuou sendo buscada no sujeito, não foram movimentadas as questões que estavam em torno do não aprender e as concepções do próprio sujeito sobre seu processo de escolarização. Esse processo de patologização teve consequências, como: reforçar, fortalecer, criar outras visões sobre si mesmo piores das que as que geraram o encaminhamento, como por exemplo, no caso de Fernando, que se achava “danado” e depois do encaminhamento passa a ser um “doido” que precisa ser tratado.

Karlos também foi adoecido, como pudemos ver nas expressões por ele utilizadas em sua narrativa: “meus problemas, minhas limitações, minhas dificuldades”. Contudo, ao mesmo tempo em que incorporou o estigma, ele resiste, busca superar a condição de incapaz em que foi colocado, mostrando que ele tem forças e condições para evoluir, melhorar.

A escola, voltando o seu olhar somente para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Contudo, essa atitude não resulta em qualquer melhoria nos índices de fracasso escolar, uma vez que ao não aprender, agregam-se taxas alarmantes e a incorporação de uma doença inexistente (COLLARES; MOYSÉS, 2010) que adoce e angustia.

As histórias de vida construídas a partir das narrativas dos quatro participantes e suas mães indicam a carga e sofrimento psicológico que o estar na condição de não aprendiz, de aluno-problema e consequentemente de ser tratado por uma suposta patologia gera no sujeito. Ser reduzido ao estigma, a desvalorização e a angústia são marcas expressas lucidamente por Gilberto, Fernando, Samantha e Karlos.

O aluno não mais resiste à descrença, todavia a incorpora como um aspecto que faz parte de sua história. Essa descrença pode ser vista na fala de Samantha “Eu queria ser uma pessoa assim, que conseguisse focar nos estudos, porque não adianta eu começar uma faculdade se eu não vou conseguir fazer, decorar todas as coisas, porque na faculdade é mais difícil do que numa escola normal”.

Reprovar é um fator que interfere na autoestima e autoimagem que o aluno constrói sobre si. Por gerar a sensação de incompetência, incapacidade e desesperança dificulta a relação do aluno com os professores e, consequentemente, com o conhecimento científico, e até impede-o de obter sucesso, êxito na aprendizagem. Contudo, como apontam Machado e Souza (2004) o problema não é repetir de série, ir para uma classe especial, ser encaminhado para o psicólogo ou ainda ficar em fileiras de carteiras em uma sala de alunos lentos; a

questão é que algumas práticas potencializam as diferenças potencializando efeitos negativos nos alunos:

É comum a criança que está indo bem na escola, que está aprendendo, sentir que aquele que não aprende não tem nada a ver com ela. É comum a criança encaminhada para a classe especial encarar o problema que motivou o seu encaminhamento ser um problema apenas individual. Não é a “fileira dos alunos lentos” que é em si boa ou má, assim como não é “a classe especial”, ou, “o repetir”, que são em si bons ou maus. O problema é que certas práticas potencializam a diferença ser vivida como negação, como algo qualitativamente inferior. (MACHADO; SOUZA, 2004, p. 45. Grifos das autoras).

Práticas que cristalizam e intensificam a inferioridade deixam a impressão no aluno de que ele não é inteligente por ter fracassado. Aprisionado ao fato de ser diferente Gilberto e Samantha sentem-se constrangidos por ter que fazer acompanhamento com psicólogo por não aprender na escola.

Samantha tem a sensação de não ser uma pessoa normal por não aprender, ou melhor, sente-se desvalorizada por não conseguir decorar e focar nos estudos. Em sua visão, seu irmão é mais inteligente, porque ele faz as tarefas escolares e não precisou de atendimentos com psicólogo, já ela, o oposto, a burra, aquela que não aprende precisa da ajuda de um psicólogo.

Gilberto também internalizou o não saber como consequência de sua própria incompetência. Utilizando-se de um discurso fraturado, ele tenta encobrir sua verdadeira percepção sobre seu processo de escolarização. “Eu gostava de desistir” foi uma das frases por ele utilizada, contudo, ela deixa transparecer a incorporação do discurso oficial de que toda a responsabilidade por não alcançar progresso na escola é do aluno. Aos poucos sua individualidade lhe foi retirada por meio do inculcamento da culpa e o convencimento pelo fracasso na escola, ao mesmo tempo em que sutilmente ele era excluído dos bancos escolares e privado de se apropriar da riqueza material e cultural produzida pela humanidade.

A impotência e incapacidade sentida diante do aprendizado faz com que o aluno internalize uma autoimagem e autoestima negativa que, por sua vez, o faz desistir da escola e de si mesmo. Os obstáculos encontrados no caminho do aprendizado fazem com que o aluno se sinta impossibilitado para aprender, além disso, também geram indagações na família sobre a capacidade dos filhos. “Pessoas absolutamente normais, até serem diagnosticados/rotulados, ocupam os espaços de discursos e de ações que deveriam se destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente têm problema”. (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 72).

Passar pelo psicólogo por não aprender foi indesejável e no caso dos participantes veio acompanhado de vergonha, constrangimento e associado a insanidade. Até o momento,

podemos afirmar que estes sentimentos extrapolaram as cadernetas e muros da escola, assombrando e deixando marcas em suas memórias passadas, no presente e até mesmo em seus futuros.

Segundo Amaral (2010) as vivências na escola, na família, as expectativas dirigidas aos sujeitos, as práticas docentes, os encontros, acasos e oportunidades são elementos que ao se conjugarem contribuem para que cada história seja rica e singular. Nesse movimento, percebemos conflitos, tensões, traços, laços e relações que geraram efeitos e marcaram os caminhos trilhados pelos quatro jovens.

Apesar dos entraves e problemas em permanecer na escola todos os participantes concluíram, “aos trancos e barrancos”, o ensino médio. Suas trajetórias escolares foram marcadas por diversas reprovações, contudo isso parece não ter se constituído em impedimento à finalização dos estudos. Concluir o ensino médio para os participantes e suas mães significava a obtenção de um diploma e a oportunidade de entrada para o mundo do trabalho.

Quanto ao prosseguimento para o ensino superior, somente Samantha não iniciou nenhum curso, pois a mesma parece não acreditar em seu potencial. Fernando fez curso técnico em Segurança do Trabalho, deu início e trancou três cursos em instituições particulares, Agronomia, Zootecnia e Medicina Veterinária; Gilberto começou a cursar Educação Física, também em instituição particular, mas não deu prosseguimento e por fim, Karlos, foi o único que apresentou sentimentos positivos em relação à escola, fez curso técnico em Informática e até o momento da entrevista estava no quarto período de Sistema de Informação. Contudo, na entrevista com sua mãe, ela nos informou que o filho trancou a faculdade e foi fazer um curso de Certificação em São Paulo.

Com os depoimentos dos participantes vemos respingos, farpas de um processo escolar estigmatizante que indicam as implicações e repercussões da introjeção da incompetência, a qual impede os jovens Samantha e Gilberto de dar sequência aos estudos. Eles próprios se limitam, diminuem-se, desvalorizam seus conhecimentos e habilidades, não apresentando concretas expectativas sobre suas vidas futuras.

As histórias se mostraram carregadas pela ideologia da meritocracia, das potencialidades individuais e da introjeção da incapacidade, da anormalidade. Os jovens carregam o fantasma do fracasso desde a infância e a cada ano foram resignados à impossibilidade e convencidos da identidade pressuposta, re-posta e re-afirmada no cotidiano

educacional por avaliações parciais, estigmatizantes e discursos preconceituosos (DIAS, 2009).

Todos os dias a escola fabrica alunos incapazes, naturaliza a produção de impossibilitados educacionais e oculta a (re)produção das desigualdades sociais. A escola pensa que o que acontece com o aluno é decorrente da natureza humana e não da história, aprisionando de tal forma a diferença (MACHADO; SOUZA 2004). E os efeitos dessa naturalização estagnam, cronificam as relações e as práticas dos professores, pois estes creem que o não aprender é devido a existência de uma falha no aluno em si, e eles, pela lógica do pensamento, não podem fazer nada pelo aluno que não aprende, a não ser esperar que ele amadureça, como se fossem, frutos que têm o tempo certo para se desenvolver.

Asbahr e Nascimento (2013) pautadas na teoria histórico-cultural nos alertam: Criança não é manga para que amadureça. O desenvolvimento humano não ocorre de modo linear, determinístico ou maturacional, no qual basta o professor esperar que ele amadureça, pelo contrário, é dever da escola criar condições para que a maturação se efetive e proporcionar condições ótimas de relações do aluno com os objetos culturais, para que este desenvolva suas funções psicológicas superiores elevando-se a níveis superiores de desenvolvimento, ou seja, a escola deve ampliar o conhecimento do aluno, dando ao desenvolvimento psicológico uma dimensão mais cultural do que natural.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem está voltada para as questões relacionadas ao conteúdo que é ensinado, ao modo em que o professor organiza o ensino e à finalidade, o porquê da educação escolar. Assim, pensar o aluno somente pelo viés biológico produz uma prática de exclusão, um processo de desumanização e intensa perda do direito de aprender que coisifica o ser humano e deixa marcas cruéis que envolvem a negação da individualidade, deixando o sujeito reduzido ao estigma e ao desvio. (AMARAL, 2004).

Igualmente aos quatros jovens participantes desse estudo, existem outros que foram confinados, controlados a céu aberto, tornaram-se incapazes de aprender, e incorporaram um fracasso que não existe, mas lhes foi imputado. Nessa direção o psicólogo e outros profissionais da saúde que recebem encaminhamentos de crianças que não aprendem, devem buscar as possibilidades de enxergar o aluno como ele é, escapando das amarras que o olhar clínico impõe. (MOYSÉS, 2001).

Acreditamos que a escola, a relação professor, aluno, família e profissional de saúde devem ser significativas buscando sempre gerar no aluno sentidos que permitindo a construção de uma maior autoestima para enfrentar as dificuldades do processo educativo, de

modo que este não venha tornar-se um doido, um burro e desacreditar em sua capacidade intelectual.

Assim como Machado (2010) nós profissionais de saúde e profissionais da educação devemos aprender que existem muitas formas de agir e aprender que não cabem naquilo que está instituído. E que os alunos encaminhados com TDAH, déficit de atenção, falta de concentração e de interesse precisam é de investimentos para que as escolas se tornem um ambiente que possibilite que os professores inventem dispositivos, diversifiquem formas e propostas para ensinar, pois não caber, não se encaixar no instituído não é estranho.

Existem práticas escolares e também, como demostramos, práticas psicológicas que geram efeitos adoecedores. De tal modo, precisamos continuar lutando para que não sejamos agentes de uma psicologia que adoeca, mas que crie espaços para a diversidade e para as potencialidades.

Em suma, a autoimagem dos jovens participantes é marcada pela negatividade e incapacidade, eles se veem como burros, danados, doidos, desmotivados e descompromissados. As famílias também compartilham dessas concepções e atribuem aos próprios filhos a responsabilidade por ser o que se tornaram hoje. Apesar dessas representações em algumas falas notamos a vontade de superação do que está instituído.

O psicólogo foi visto por todos os sujeitos como aquele que de alguma forma poderia ajudar a encontrar uma solução para o mau comportamento, para o problema de aprendizagem do aluno, contudo exercendo seu papel de cúmplice da educação, ele continuou a corroborar com a prática de exclusão, selando destinos, atestando a incapacidade de alunos que teriam todo um futuro e sucesso pela frente se as condições, tempo, espaços e investimentos lhe fossem proporcionados.

Continuamos a bater na mesma tecla desde a denúncia da psicologia frente a prática e atuação que retira da sociedade, do modo de produção capitalista, da organização escolar a responsabilidade pelo fracasso escolar. Toda a criança tem o direito e a capacidade de aprender, contudo para preservar esse direito é preciso transformar o cotidiano escolar, bem como as práticas e atuações de médicos, professores e psicólogos que adoecem e lançam o peso do não aprender nos ombros de uma criança a ponto de torná-la anormal, invadir sua subjetividade e tirar-lhe sua singularidade.

Conforme descreve Saraiva (2007), toda prática clínica produz efeitos, assim é preciso refletir sobre quais processos de produção de subjetividades psicólogos e professores querem produzir com suas intervenções, para não mais compactuar com mitos e ideologias que apenas

perpetuam a patologização, a medicalização e encobrem a inteligência, a capacidade, a vivacidade, a criatividade e a inventividade do aluno. De tal modo, para que ocorram mudanças concretas nas formas do professor ensinar e do psicólogo intervir na queixa escolar é preciso ir à raiz, pensar as possibilidades de mudanças no tocante à formação desses profissionais.

O educador deve saber que a aquisição da escrita e leitura, bem como a apropriação dos conhecimentos científicos são processos complexos e desafiadores que não acontecem espontaneamente sem a ajuda sistemática e profissional de um professor. Deve conhecer que a prática de alfabetização, bem como a aprendizagem de outros conteúdos escolares não é um processo estritamente cognitivo, que depende da maturação, ou prontidão do aluno, mas depende de um ensino planejado, organizado e sistematizado, a ponto de influenciar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno.

Já para o psicólogo como aponta Souza (2000) é preciso uma formação que articule o conhecimento crítico acumulado, de forma a romper com práticas que fragmentam o indivíduo e os transformam em números e rótulos, crianças inteligentes e capazes em seres doentes e desadaptados.

Em uma perspectiva que luta por transformações nas práticas, intervenções e realidade educacional é necessário ainda que o psicólogo proponha ações que desloquem as demandas existentes e trabalhe no sentido da produção de novas demandas, criação de novos espaços de discussão e compreensão da realidade que povoa o espaço intraescolar, favorecendo a multiplicidade de narrativas e potencializando uma rede partilhada de ações e reflexões. (CFP, 2013).

Cada criança tem um desenvolvimento peculiar, singular, assim cada um tem uma forma de agir, fazer e pensar. Com a existência de uma diversidade de formas de aprender, é preciso abdicarmos de análises que reduzem o aluno ao que lhe falta e progredir naquelas que o apreciam em suas potencialidades e singularidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o caminho é longo, que a superação do viés medicalizante da escola demanda muito trabalho, mas acreditamos que isso é possível se tivermos como pressuposto que todos os indivíduos podem e devem ter o direito de se apropriar do conhecimento e que o contexto histórico-social nem sempre colabora para o sucesso escolar.

(FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012, p. 182).

A pesquisa que desenvolvemos teve como objeto de estudo as repercussões das queixas escolares na vida de jovens que na infância foram encaminhados para atendimento fora do espaço escolar. Buscamos compreender, a partir das contribuições dos próprios sujeitos como estas experiências repercutiram em suas vidas e em seus processos de escolarização.

Para realizar essa pesquisa, foi necessário vencer desafios e enfrentar as tensões. Tensões que, como afirma Zago (2003) até os mais habilidosos e familiarizados com o assunto não conseguem evitar. Começar e concluir essa pesquisa não foram tarefas fáceis, mas também, ninguém falou que seria. Os desafios e dificuldades começaram já no início da pesquisa, tanto na localização dos sujeitos, quanto nas tentativas de marcar encontros com as mães.

Depois de encontrar jovens, não foi necessário convencê-los a participar da pesquisa, visto que eles prontamente se dispuseram a falar. Contudo, no caso de três das mães, especificamente, Dona Maria, Dona Roberta e Dona Sônia, não sabemos se pela dificuldade em falar sobre o assunto ou pela demanda profissional, demoramos a conseguir um dia para que elas relatassem as suas versões, as lembranças sobre as histórias dos filhos. As dificuldades foram tantas que, com a mãe de Gilberto, só conseguimos contato por telefone.

Apesar das dificuldades conseguimos fazer trocas, esclarecimentos e aprofundamentos que enriqueceram a compreensão dos dados. À medida que analisávamos as entrevistas, prontuários e históricos escolares à luz do referencial teórico sobre queixa escolar e encaminhamento/atendimento psicológico adotado nesta pesquisa, consideramos que os dados contemplam elementos que respondem de forma satisfatória aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

Conforme apontamos na literatura revisada na primeira seção deste trabalho, o fracasso escolar é uma triste realidade com a qual convivemos há muito tempo. Realidade que seleciona e exclui o aluno da escola. Além disso, vimos que as práticas escolares e os

encaminhamentos/atendimentos vivenciados podem gerar comportamentos e sentimentos variados nos alunos.

Percebemos, também na revisão bibliográfica, que existem avanços nas práticas psicológicas frente às queixas escolares, por meio de ações que envolvem todos os atores da rede de relações (escola, família e aluno). Contudo, infelizmente, não foram essas práticas às quais tiveram acesso os nossos sujeitos, pois observamos que com eles predominou a atribuição das causas das dificuldades escolares às características pessoais, biológicas ou familiares dos alunos no atendimento das queixas escolares.

Nos relatos das trajetórias escolares dos jovens, pudemos compreender que a individualização no atendimento psicológico descontextualizado produz um efeito devastador que culpabiliza o sujeito. Além disso, seus relatos expressam a influência e o efeito de processos de escolarização que não contribuíram para o desenvolvimento de interesse pelo conhecimento e nem na ampliação de suas possibilidades de aprendizagem.

Embora existam pesquisas e práticas, coerentes com as perspectivas da psicologia escolar crítica e psicologia histórico-cultural, que lutam por uma educação de qualidade, ainda temos muitos desafios a serem enfrentados na atuação do profissional de psicologia no âmbito da educação. O primeiro desafio é romper com a concepção hegemônica socialmente difundida sobre a atuação do psicólogo, endossada por psicólogos no meio acadêmico, reiterada pelos meios de comunicação e proferida no senso comum. Outro desafio é compreender os efeitos produzidos pela inserção do psicólogo no contexto escolar e nas pessoas que vivenciam a vida diária nessa instituição. Também temos o desafio de possibilitar o questionamento e a reflexão sobre hipóteses naturalizadas de queixa e de fracasso escolar e, ainda, lidar com as limitações de uma intervenção diante de políticas públicas educacionais que não primam pela boa qualidade da escola para o povo (CHECCHIA, 2010).

Nesse cenário de desafios em articular os saberes produzidos pela psicologia escolar e educação, afastando-se do modelo clínico e rompendo com a patologização e medicalização das práticas educacionais o CFP (2013, p. 68), defendendo uma psicologia crítica e contextualizada propõe alguns aspectos importantes às intervenções de profissionais da área escolar e educacional, a saber:

- a) compreensão das práticas cotidianas que constroem a rotina escolar; b) consideração da escola como um lugar privilegiado de convivência e inserção social; c) atenção à complexidade social, pedagógica e institucional em que são produzidas as problemáticas; d) valorização dos professores como agentes principais no processo educacional; h) ênfase da produção inventiva dos estudantes e dos professores; i) participação nas análises e

construção das estratégias ético-político-pedagógicas que são utilizadas nas escolas.

Tais aspectos promovem a coletivização do enfrentamento à queixa escolar, na qual a história escolar, os espaços de discussão, o conhecimento e resgate dos pontos de vista de todos os envolvidos no cotidiano escolar são vistos como instrumentos que permitem compreender a estruturação e o funcionamento de um conjunto de relações que culminam com a não aprendizagem e com o chamado aluno indisciplinado ou aluno-problema.

Através das narrativas dos quatro participantes e suas mães, pudemos perceber evidências de trajetórias marcadas pela exclusão e cumplicidade da psicologia com a educação em estigmatizar e segregar alunos que fogem do instituído. Falar em trajetórias escolares nos leva para as memórias que permaneceram, as lembranças que se reconfiguraram e as recordações que sobreviveram e perpetuaram-se até hoje.

Realizar essa pesquisa fez com que os participantes relembassem seus processos de escolarização e isso trouxe efeitos para os sujeitos. Todos os jovens se mostraram espantados e talvez incomodados em ter uma pessoa “estranha” mexendo em seus passados, revirando lembranças e vivências “esquecidas” pelo tempo. Para as mães essa pessoa desconhecida poderia ter a resposta de questionamentos que traziam desde a infância sobre o comportamento, o não aprender, a dificuldade do filho. Ela poderia ser a mão acolhedora que daria a tão esperada luz, a solução para os problemas enfrentados desde a infância dos filhos. “É bom que você converse com meu filho, quem sabe assim ele comece a traçar objetivos para a sua vida” (Dona Maria). “Quem sabe assim ele obedeça e caia na real” (Dona Luciana), ou ainda “quem sabe assim ele consiga focar e se concentrar nos estudos” (Dona Sônia). Essas foram as expectativas das mães quando falamos sobre a pesquisa.

O desejo de resolução de um conflito está tão ativo e latente nas histórias, que ao dizer que era da psicologia, despertou nas famílias a esperança de superar, construir um novo olhar sobre o passado e um futuro de sucesso, com exceção da mãe de Samantha que não deixou transparecer o seu desejo de mudança. Nesse sentido, vemos aqui o poder que tem um psicólogo, um médico ou um professor, ele pode continuar a confirmar a incapacidade, ou pode optar por não mais compactuar com velhas explicações que centram no aluno a causa do não aprender.

Cabe ressaltar que Samantha e Gilberto, foram os que mais demonstraram sofrer com as consequências do processo de escolarização que tiveram, talvez de tanto resistir a um tipo de escola, de exigência, de ensino, eles desistiram. Gilberto só concluiu o ensino médio devido pressão externa e exigências de sua mãe, além disso, continua desmotivado em fazer

um curso superior. Samantha pensa que ainda precisa de psicólogo, não sabendo explicar como conseguiu terminar o ensino médio e não se acha capaz de fazer um curso superior numa faculdade particular, quanto mais em uma instituição pública.

Em relação a Fernando, parece que o ser danado, está ligado ao lugar que ele ocupa na estrutura familiar. Sua mãe o acha danado, diferente desde pequeno, e acaba por não ver o esforço que ele faz e a capacidade que ele tem. A família parece não ter trabalhado com a noção de limites, o que e quando pode fazer, e agora, quando o filho já é um jovem, exige comportamentos e atitudes as quais ele não está acostumado.

Karlos, por sua vez, apesar de conhecer “todas as suas limitações” causadas pela falta de concentração e problemas de saúde, continua a buscar o conhecimento e a tentar construir, mesmo com a proteção da mãe, um futuro profissional de sucesso.

Com essa pesquisa pudemos perceber que para se compreender o desenvolvimento do ser humano, precisamos ir além de avaliações taxativas, descontextualizadas e atendimentos clínicos que focam no indivíduo a responsabilidade pelo seu desempenho escolar e se propõem a ver apenas o que falta no aluno. Portanto, precisamos nos desprender das tramas que amarram o cotidiano escolar e da descrença na capacidade de alunos tidos como distantes do idealizado pela sociedade. Quanto a isso, novamente Moysés (2001) auxilia-nos reiterando a ideia de que a educação brasileira, assim, como os atendimentos médicos e psicológicos precisam ser repensados para que não mais abstraia inteligências, exproprie a normalidade, legitimem formas de exclusão que ferem a alma e sejam fontes de dor e sofrimento, os quais levam os alunos a desacreditar que são capazes.

É urgente a necessidade de se pensar os sentidos, as concepções de escola que o processo escolar está deixando nos alunos, de pensar sobre as reais necessidades e demandas das crianças que chegam à escola. Precisamos criar outras práticas e colocar em vigor as já existentes estratégias coletivas que não estigmatizam e rotulam o aluno. A escola, nessa direção, precisa ser vista como um lugar que não somente reproduz valores hegemônicos da sociedade, mas que colabora para a produção de alunos críticos e capacitados para intervir na sociedade.

O estudo dos quatro casos apresentados neste trabalho indica a necessidade de maior articulação entre as áreas de saúde e educação. Articulação que desconstrua práticas cristalizadas no ambiente escolar e que por sua vez, produzem o fracasso. Algumas mudanças têm havido na forma de atender aos casos de queixa escolar desde a década de 1980, contudo, ao menos em Rondônia, como aponta a pesquisa quantitativa e qualitativa realizada por Tada,

Sapia e Lima (2010) com 38 psicólogos, os dados indicam que, talvez, em decorrência de uma formação tradicional pautada no modelo clínico, a maioria dos psicólogos fazem atendimento clínico nas escolas públicas do estado, o que constitui um fator preocupante, já que esse enfoque pouco auxilia na compreensão do fracasso escolar, além de negligenciar fatores do cotidiano escolar e das relações sociais constituídas na escola.

Como apontam Leonardo e Silva (2009) o psicólogo não deve pautar-se em um modelo de classificação de alunos aptos ou não para atuar frente às queixas escolares, pois essa forma de atuar contribui para construir e difundir estigmatizações e discriminações. Pelo contrário, este profissional deve planejar sua atuação tendo como meta uma perspectiva crítica que busca a superação das visões dicotômicas que se tem do homem.

Nessa direção, a psicologia histórico-cultural e a psicologia escolar crítica mostram-se grandes aliadas para que o desafio de superar o atendimento individualizante e patologizante seja vencido. Essas duas vertentes compromissadas ética e politicamente com o ser humano não reforçam as concepções que creem no determinismo biológico, nas quais o sujeito não tem possibilidade de transformar-se, visto que tudo estaria determinado desde o seu nascimento por sua natureza humana.

Nossas histórias são resultantes de múltiplas determinações, constituídas ao longo do caminho por relações. Assim, segundo Amaral (2010) durante as trajetórias de vida existem pessoas, laços e nós que influenciam na constituição da subjetividade. Concordamos com o pensamento da autora, pois pelos relatos dos jovens e de suas mães, vemos que muitas relações estabelecidas influenciaram o modo como os sujeitos se comportam, agem e vivem a cada dia, contudo, se por um lado eles encontraram pessoas que os motivaram, que os ensinaram e foram marcantes positivamente, por outro eles se depararam com pessoas que corroboraram para reforçar o estigma da não aprendizagem e difundir as imagens de alunos diferentes e desviantes.

Por conseguinte, talvez, o que tenha faltado nas trajetórias escolares e de vida de Gilberto, Fernando, Samantha e Karlos foram encontros com profissionais que atuassem criticamente buscando desconstruir práticas avaliadoras, naturalizantes e cristalizadas no dia a dia escolar; oportunidades com pessoas que os fizessem superar as condições de incapacitados; fitas que se tornassem laços significativos, a ponto de mudar as representações que as mães têm dos filhos e a autoimagem que cada um tem de si e de sua condição de aprendiz e; a construção de práticas transformadoras que possibilitassem a abertura de tempos

e espaços para enfrentar e romper com o velho olhar clínico que classifica e intensifica a diferença e o sofrimento psíquico.

Somos constituídos nas teias, fios e lanternas que compõem a rede de relações. Dessa forma, não pretendemos aqui esgotar o assunto iluminando todos os cantos das histórias, apenas acendemos um foco de luz de inferências para iluminar espaços, memórias e lembranças de pessoas que passaram por profissionais da saúde com queixas escolares de hiperatividade, falta de interesse nos estudos e falta de concentração e tiveram suas subjetividades marcadas pelo sentimento de fracasso.

O que tentamos assinalar nesse trabalho é justamente o que Moysés (2001, p. 251) procurou apontar no caso das setenta e cinco crianças tornadas invisíveis pela queixa:

[...] a necessidade de uma ruptura epistemológica, que nos permita tecer novas formas de olhar o mundo e as pessoas, em um olhar que se proponha a – e consiga – enxergá-las, em toda sua individualidade e sua totalidade, como sujeitos históricos, que têm direitos a serem respeitados [...]. Um sujeito que se constitui – e é constituído por – seu tempo, seus semelhantes, seu ambiente natural e social.

Com isso, os profissionais de psicologia devem desprender-se do olhar faltoso e (re)aprender a olhar o que o aluno sabe e pode fazer, arriscando-se a criar intervenções geradoras de desindividualização. (SARAIVA, 2007). E o olhar para a história passada, os momentos rememorados dos jovens permite pensar o presente e planejar estratégias futuras que provoquem mudanças e contribuam para que educação e saúde parem de adoecer pessoas normais, aprisionando-as em doenças invisíveis.

A pesquisa está quase terminada. Mas será que é só isso? É só ouvir histórias de sofrimento e analisá-las a luz de um referencial teórico? Com toda a certeza podemos afirmar que não é só isso!

Conhecer, escrever e expor essas histórias de vida apenas causaram indignação. Indignação de quê? De pensar em como ainda continuamos, psicologia, educação e medicina, a contribuir para o adoecimento de crianças e adolescentes outrora normais. Indignação, pois sabemos que existem outros, muitos outros jovens adultos que passaram por situações semelhantes à de Gilberto, Fernando, Samantha e Karlos, na infância e que sofrem as consequências dessa desapropriação de capacidades até hoje, e vão continuar sofrendo se não houver as tão desejadas mudanças pelas quais muitos profissionais vem lutando desde quando se iniciou os movimentos de crítica da psicologia.

Contudo, maior do que a indignação por esse processo de exaustão que enclausura o sujeito em uma suposta incapacidade, os encontros despertaram uma preocupação em como

nós, profissionais de psicologia podemos ser ao menos uma centelha de mudança e de transformação, mostrando a esses jovens que eles são saudáveis e que por mais que as manifestações dos transtornos, da hiperatividade, dos déficits sejam por eles expressas, estes não são gerados pelo indivíduo, mas pela cultura, que soterrando os interesses dos alunos os obrigam a se adaptar às exigências e padrões existentes na contemporaneidade.

Assim, na tentativa de mudar o quadro caótico em que se encontram esses jovens, precisamos (e logicamente nos incluímos aqui) fazer algo que rompa com as formas de atendimento médico, psicológico que adoecem e alimentam um círculo vicioso no qual o aluno segue uma triste sequência: resiste, cansa de resistir e depois, de tanto resistir desiste. Sequência que apenas perpetua a patologização e a medicalização daqueles que se contrapõem ao desenvolvimento pré-estabelecido socialmente. E o processo de formação profissional deve ser um espaço para que se iniciem essas mudanças, por isso, esperamos que a leitura desse texto contribua para isso.

Os relatos dos quatro jovens e de suas mães evidenciam o descompasso entre as expectativas e o andamento do processo de ensino e o percurso dos estudantes que, naquele momento, eram crianças iniciando seus processos de escolarização. Independentemente das causas apontadas por meio das lembranças dos sujeitos ouvidos, o que se evidencia nos quatro casos é que a escola não conseguiu garantir a estes sujeitos a apropriação dos conhecimentos relativos ao período escolar em que se encontravam. E, mais do que isso, contribuiu para que estes sujeitos saíssem dela com a certeza de que são os únicos responsáveis pelo ocorrido.

Portanto, esperamos que as discussões apresentadas possam contribuir para que os profissionais de saúde e educação repensem os efeitos na subjetividade de crianças e adolescentes produzidos pela individualização da queixa escolar, contribuam para uma prática em estágio que oportunize uma relação estagiário/aluno com queixa escolar que rompa com o reducionismo do fenômeno sobre o não aprender, que enxergue o aluno em suas possibilidades, não o institucionalizando em incapacidades. Além disso, que se repense a estruturação e a organização do registro e da forma como são feitos os atendimentos nas clínicas-escolas.

Também esperamos que a pesquisa contribua para reafirmar a importância de uma boa educação como possibilidade de formação humana que amplie as crenças dos sujeitos em suas capacidades, ao invés de produzir sofrimento.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa** 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

AMARAL, D. K. **Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo: 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-101625/pt-br.php>. Acesso em: 20 fev. 2015

AMARAL, T. P. **Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação**. 2004. 243 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19022013-085656/pt-br.php>. Acesso em: 20 mar. 2015

ANGELUCCI, C. B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In: SOUZA, B. de P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 353 – 378.

ANGELUCCI, C. B.; KALMUS J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, Abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 18 jun. 2014.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia na Educação: algumas considerações. **Cadernos USP** (São Paulo), v. 5, p. 97-112, 1988.

_____. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, E. M. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-168.

_____. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 12, n. 2, p. 469 - 475, Dez. 2008a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000200020&script=sci_arttext. Acesso: 25 mar. 2015.

_____. Algumas reflexões acerca da minha formação como pesquisadora em história da psicologia. In.: FREITAS, R. H. Histórias da psicologia: pesquisa, formação, ensino. [online]. Rio de Janeiro, **Centro edelstein de pesquisa**. 2008b. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=pOLOAwAAQBAJ&pg=PA84&lpg=PA84&dq=#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 19 set. 2014

_____. A psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 32 (num. esp.), p. 44-65. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500005. Acesso em: 27 abr. 2015

ASBAHR, F. S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: ciência e profissão**. v. 33, n. 2, p. 414-427. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932013000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 16 mar. 2015

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300011&script=sci_arttext. Acesso em: 18 jun. 2015

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e historia da cultura. (Obras escolhidas; v.1) SP: Brasiliense, 1994, p.201.

BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 4, n. 2, p. 315-329, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X1999000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2015

_____. As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In.: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Org.). **Psicologia e Educação**: desafios teóricos- práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-33.

_____. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-103.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAY, C. T. Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes pública e privada: contribuições da psicologia histórico-cultural. In.: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. **Pesquisas em queixa escolar**: desvendando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem, 2012. p. 83-128.

CALDAS, R. F. L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v.7, n.1, p.21-33. jun. 2005. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1024>. Acesso em: 22 fev. 2015

CAMPOS, L. M. L. A rotulação de alunos como portadores de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem: uma questão a ser refletida. In: **Ideias**. São Paulo, n.28, p. 125-140, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p125-140_c.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015

CFP. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. **Conselho Federal de Psicologia**. - Brasília: CFP, 2013. Disponível em: http://crepop.pol.org.br/novo/wp-content/uploads/2013/04/MIOLO_EDUCACAO.pdf. Acesso em: 11 jul. 2015

CHECCHIA, A. K. A. Desafios de uma intervenção com base numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 379-381, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200022. Acesso em: 13 jun. 2015

CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 10, n. 3, 2005, p. 431-440. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2005000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 18 mar. 2015

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In.: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 193-213.

_____. A Educação na era dos transtornos. In.: VIÉGAS, L. S., RIBEIRO, M. I. S., OLIVEIRA, E. C., TELES, L. A. L. (Org.). **Medicalização da Educação e da Sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014, p. 47-65.

CROCHIK, J.; CROCHIK, N. A desatenção atenta e a hiperatividade sem ação. In CONSELHO Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Org.), **Medicalização de crianças e adolescentes**: Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 179-191.

DAZZANI, M. V. M.; CUNHA, E. O; LUTTIGARDS, P. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. do V.; SANTOS, G. L. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Psicol. Esc. Educ.** v. 18, n. 3, set./dez., p. 421-428, 2014: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0421.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015

DIAS, E. T. D. M. Fracasso escolar e subjetividade: a complexidade do fazer educativo. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 2009, São Paulo, **Anais eletrônicos**. São Paulo: UPM, 2009. Disponível em: http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/5.pdf. Acesso em 15 nov. 2014.

DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Trad. Claudia Dornelles; -4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In.: MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007. p. 27-62.

FACCI, M. G. D. et al . Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas , v. 11, n. 2, p. 323-338, 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Nov. 2015.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In.: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. **A exclusão dos “inuídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 157-186

FERNANDES, A. M. D. et al., Histórias e Práticas do Sofrer na Escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 145-165

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas Intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. **INEP/MEC**, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_l_ideb/o_que_sao_as metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 05 Nov. 2015.

FRANCO, A. F.; DAVIS, C. Desenvolvimento social do psiquismo: o mito da autoestima na aprendizagem escolar. In.: LEONARDO, N. S. T; LEAL, Z. F. de R. G.; FRANCO, A. de F. (Org.) **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá : Eduem, 2014. p. 41 -60.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139 – 152, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004. Acesso em: 30 set. 2014

FRELLER, C. C. Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. In.: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 127-142.

FRELLER, C. C.; SOUZA, B. de P.; ANGELUCCI, C. B.; BONADIO, A. N.; DIAS, A. C.; LINS, F. R. S.; MACÊDO, T. E. C. R. Orientação à queixa escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 129-134, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a18.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

GABRIEL O PENSADOR. Estudo errado. In: **Gabriel o pensador**: as melhores. [SI] Sony, 1999. 1 CD Faixa 9.

GARRIDO J.; MOYSÉS, M. A. A. Um Panorama Nacional dos Estudos sobre a Medicalização da Aprendizagem de Crianças em Idade Escolar. In.: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 149 – 161.

KALMUS, J.; PAPARELLI, R. Para além dos muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida de crianças reprovadas. In.: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 159-185.

KLEIN, L. R.; SILVA, G. L. R.; MATA, V. A. Alienação ou exclusão: refletindo o processo de ‘inclusão’ na Educação de Jovens e Adultos. In.: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 211-232.

LEAL, Z. F. de R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação. Maringá: Eduem, 2014.

LEAL, Z. F. R. G.; SOUZA, M. P. R. A queixa escolar sob a perspectiva do aluno: a contribuição do processo de escolarização na formação do indivíduo. In.: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. **Pesquisas em queixa escolar**: desvendando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem, 2012. p. 205-226.

_____. O processo de escolarização e a produção da queixa escolar – uma relação antiga, um problema atual. In.: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; FRANCO, A. de F. (Org.) **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá : Eduem, 2014. p. 19-40

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto , v. 20, n. 2, dez. 2012 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X20120002000006&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 12 out. 2015.

LEITE, H. A.; PASQUALINI, J.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela psicologia e educação. In.: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. **Educação especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012. p. 139-166

LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M.; LEAL, F. R. G. Estado da arte sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In.: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. **Pesquisas em queixa escolar**: desvendando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem, 2012. p. 15-50

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÓRIO, R. M. C. Fracasso escolar: reflexões sobre suas repercussões na vida do estudante. *Nuances-* v. 5, p. 56-63, jul. 1999. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/101/122>. Acesso em: 14 jun. 2014.

LIMA, A. O. M. N. de. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**. Curitiba: PUCPR; Editora Champagnat, v.23, n. 42, jul/set, p. 17-23, 2005. Disponível em: <http://cdn.ulbra-to.br/texto-1-aula-1402.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

LIMA, A. A.; MACHADO, A.; RAMALHO, N. V. R.; CORRÊA, P. V. Grupos na Escola – discutindo a queixa escolar a partir da Psicologia Escolar Crítica. **Cadernos de Educação**, UFPel, n 42, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2160>. Acesso em: 25 mar. 2015.

LIMA, L. V. C. **Pisando em campo minado**: a escolarização de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos. Porto Velho: UNIR. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J.G. (org.), **Erro e Fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 73-90.

_____. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In.: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In.: MEIRA, M. E. A.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar**: práticas críticas, 2003. p. 63-85.

_____. Plantão institucional: um dispositivo criador. In.: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117-143.

_____. Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever? In: Conselho Regional de Psicologia. (Org.). **Dislexia**: subsídios para políticas públicas. 1 ed. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 2010, v. 1, p. 24-29. Disponível em: http://www.crsp.org.br/portal/comunicacao/cadernos_tematicos/8/frames/fr_implantacao.aspx. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In.: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 53-74.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In. MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (Org.) **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 39-54.

MEIRA, E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In.: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71.

_____. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In.: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

_____. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In.: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007. p. 27-62.

_____. Educação e exclusão: reflexões críticas sobre a educação básica para jovens e adultos no Brasil. In.: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 233-248.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não- aprendem- na- escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In.: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31. Caxambu-MG, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20%2012%20%20maria%20aparecida%20aaffonso%20moyses%20-%20participante.pdf. Acesso em: 19 jan. 2015.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In.: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

NAKAMURA, M. S; LIMA, V. A. A.; TADA, I. N. C.; JUNQUEIRA, H. R. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia – **Psicol. Esc. Educ.** v. 12, n 2, Campinas, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572008000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 fev. 2015.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz Ed., 1984.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. A Criança da escola pública: Deficiente, diferente ou mal trabalhada? **Projeto IPÊ**. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo, 2010, p.30-41. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_ue_l_pedagogo_md_katia_regina_de_oliveira.pdf. Acesso em: 30 mar. 2015.

PAULA, V. M. dos S. R. Fracasso escolar: quem são os culpados?. **An. Sciencult**, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/150/85>. Acesso em: 12 nov. 2014.

REZENDE, P. C. M.; LIMA, C. P.; NEVES, F. F.; SILVA, M. B. Quando a psicologia escolar crítica vai à escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010, p. 171-173. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000100019&script=sci_arttext. Acesso em: 27 abr. 2014.

RIOS, N. S. Nhô Guimarães nas veredas da memória: recordações de uma narradora sertaneja. **Estação Literária**, Londrina, Vagão-volume 8 parte B, p. 15-23, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8BArt02.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2014.

SANTOS, A. A. C. Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. In.: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 165-184.

SANTOS, A. A. C.; SOUZA, M. P. R. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 291-302, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200011&script=sci_arttext. Acesso em: 23 nov. 2014.

SANTOS, R. de M. G. M.; LEONARDO, N. S. T. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na perspectiva de psicólogos que atuam no contexto escolar. In.: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; FRANCO, A. de F. (Org.) **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: Eduem, 2014. p. 111-149.

SAPIA, I. P.; TADA, I. C. N. Queixa escolar: problema médico? In.: TADA, I. N. T.; MAROLDI, A. M. **Psicologia escolar e processos educativos**: reflexões críticas. Curitiba: Appris, 2014. p. 73-86.

SARAIVA, L. F. O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In.: SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**, São Paulo, Casa do psicólogo, 2007. p. 59-78.

SILVA, V. G.; LEONARDO, N. S. T. Psicologia Histórico-cultural e o desenvolvimento psíquico infantil: compreendendo o processo de escolarização e a queixa escolar. In.: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. **Pesquisas em queixa escolar**: desvendando e desmistificando o cotidiano escolar. Maringá: Eduem, 2012. p. 51-82.

SILVEIRA, J. M.; RIBEIRO, M. J. L.; LEONARDO, N. S. T. Queixas escolares: analisando as práticas institucionais de encaminhamento. In.: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; FRANCO, A. de F. (Org.) **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: Eduem, 2014. p. 61-78.

SIRINO, M. F.; CUNHA, B. B. B. Repensando o Fracasso Escolar: reflexões a partir do discurso do aluno. In.: **Seminário Internacional sobre a Criança e o Jovem na América Latina**. Marília. Resumos: Seminário Internacional sobre a Criança e o Jovem na América Latina, v. 1. p. 117-118, 2001. Disponível em:

http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2002/sirino_mf_me_as_sis.pdf. Acesso em: 28 dez. 2014.

SOUZA, B. de P. A medicalização do ensino comparece aos atendimentos psicológicos. In.: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 269-283.

_____. Orientação à queixa escolar: na contramão da medicalização da Educação e da vida. In.: VIÉGAS, L. S., RIBEIRO, M. I. S., OLIVEIRA, E. C., TELES, L. A. L. (Orgs.). **Medicalização da Educação e da Sociedade**: ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014. p. 69-90.

SOUZA, M. P. R. Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, 2000, p. 134-154. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/viewFile/60921/63957>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In.: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19-37.

_____. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico. In: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-48.

_____. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicol. esc. educ.** v.13 n.1 Campinas jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021. Acesso em: 19 fev. 2015.

_____. **A atuação do psicólogo na rede pública de educação**: concepções, práticas e desafios. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, 258 f. disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-25022013-103516/pt-br.php>. Acesso em: 24 out. 2014.

TADA, I. N. C. Psicologia escolar e problemas de aprendizagem: em busca de uma formação inicial crítica. In.: TADA, I. N. T.; MAROLDI, A. M. **Psicologia escolar e processos educativos**: reflexões críticas. Curitiba: Appris, 2014. p. 87-104.

TADA, I. N. C.; SAPIA, I. P.; LIMA, V. A. A. Psicologia escolar em Rondônia: formação e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 330-340, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000200015&script=sci_arttext. Acesso em: 21 jan. 2015.

TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.73- 103.

TRAUTWEIN, C. T. G.; NÉBIAS, C. A queixa escolar por quem não se queixa: o aluno. **Mental [online]**, IV (junho), 2006, p. 123-148. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42000610>. Acesso em: 19 fev. 2015.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n3/v12n3a10>. Acesso em: 17 jul. 2015.

URT, S. C. A psicologia e sua presença na educação: espaço cedido ou conquistado?. In: CRP 14ª Região MS. (Org.). **Saberes, Processos e práticas do Psicólogo Escolar/Educacional**. Dourados: Editora UEMS, 2012, v. 1, p. 81-96.

VECTORE, C.; MAIMONE, E. H. A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. In: Herculano, R. C. (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 135-147

VIEIRA, L.; RODRIGUES, M. de F.; CRUZ, F. M. L. Fracasso escolar na leitura: um estudo na perspectiva do aluno. 2011. Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/fracasso%20escolar%20na%20leitura-um%20estudo%20na%20perspectiva%20do%20alun.pdf. Acesso em 20 jan. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2000.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In. ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. E.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas na sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICE A

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Ao Serviço de Psicologia Aplicada – SPA/UNIR

Nome do responsável

Nesta.

Dirijo-me a Vossa Senhoria no intuito de solicitar autorização para ter acesso aos prontuários de estudantes que foram atendidos pelo Serviço de Psicologia Aplicada entre os anos de 1996 a 2003, com o objetivo de selecionar jovens adultos que se enquadrem nos critérios estabelecidos para participar da pesquisa **“Histórias de jovens encaminhados a especialistas pelo não aprender na infância”** a ser desenvolvida sob a orientação da Dr^a Marli Lúcia Tonatto Zibetti, docente do MAPSI/UNIR.

O objetivo da pesquisa é compreender, a partir dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, as repercussões em suas histórias de vida dos encaminhamentos/atendimentos médicos e/ou psicológicos ocorridos durante o processo de escolarização.

Após a seleção dos sujeitos por meio da análise dos prontuários, eles serão procurados e consultados quanto ao interesse em participar da pesquisa, que será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio. A participação dos jovens/ adultos será voluntária mediante autorização por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Comprometo-me a respeitar os procedimentos recomendados pela Resolução 466 /12 CONEP para pesquisa com seres humanos e assumo o compromisso de preservar o nome das instituições e dos participantes envolvidos em publicações ou apresentações de trabalho.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários e solicito que assine a autorização abaixo, caso concorde com a pesquisa.

Atenciosamente,

Carla Adriane de Araujo Almada
Mestranda – Fone (69) 9244-1667
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Universidade Federal de Rondônia.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, na qualidade de responsável pelo Serviço de Psicologia Aplicada – SPA/UNIR - autorizo a Mestranda Carla Adriane de Araujo Almada a realizar a pesquisa, conforme os termos mencionados acima.

Porto Velho, RO, ____/_____/ 2014

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Histórias de jovens encaminhados a especialistas pelo não aprender na infância

Pesquisadora responsável: Carla Adriane de Araujo Almada, aluna do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.

Este documento visa solicitar a sua participação na pesquisa “Histórias de jovens encaminhados a especialistas pelo não aprender na infância” que tem como objetivo compreender as repercussões, em suas histórias de vida dos encaminhamentos/atendimentos médicos e/ ou psicológicos ocorridos durante o processo de escolarização.

A pesquisa consistirá em entrevistas individuais a ser realizada no local em que você preferir, a qual será gravada em áudio. Tudo o que for gravado e o que você me disser serão mantidos sob sigilo, ou seja, não serão divulgados nomes, endereço ou qualquer informação que possa levar à sua identificação. Informo-lhe que as informações que você me fornecer poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica.

Não há nenhum risco significativo em participar desse estudo. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico. A sua participação é inteiramente voluntária e é seu direito retirar-se da pesquisa em qualquer momento que desejar, bem como determinar que sejam excluídas da pesquisa quaisquer informações que já tenham sido dadas, sem que isso implique em qualquer prejuízo a você. Informamos-lhe também que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação no presente estudo e nenhum tipo de despesa.

A qualquer momento, você poderá nos solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou qualquer outra dúvida sobre a pesquisa pelo telefone 9244-1667.

Atenciosamente,

Carla Adriane de Araujo Almada

Mestranda

Eu, _____, após ter lido e discutido com a pesquisadora os aspectos contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após estar convenientemente esclarecido (a), declaro que concordo em participar voluntariamente da presente pesquisa e não ter recebido nenhuma forma de pressão para tanto. Declaro, também, ter recebido uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Porto Velho, ____/____/2014

Assinatura do Participante.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES

- O que você lembra sobre seu processo de escolarização?
- Você fez educação infantil?
- Como era sua relação com os amigos?
- E sua relação com os professores?
- Tinha muitas reclamações por parte da escola?
- Quem te ajudava nas tarefas para casa?
- Por qual motivo se deu seu encaminhamento para o psicólogo?
- Você lembra como foi o atendimento psicológico?
- Você tomou remédio controlado?
- E depois do encaminhamento para o psicólogo, como foi seu processo de escolarização?
- Você terminou o ensino médio?
- Iniciou alguma faculdade? Qual?
- Você trabalha?
- O que gosta de fazer nas horas vagas?
- Você acha que o que vivenciou nas séries iniciais teve repercussões no restante de sua trajetória escolar?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS MÃES

História pessoal:

- Qual sua idade?
- Qual sua escolarização:
- Atualmente você trabalha?
- Tem outros filhos?

Escolarização do filho:

- Como foi a escolarização do teu filho?
- Como foi a Trajetória escolar do seu filho?
- Como era o comportamento dele segundo os professores?
- Como era a relação dele com amigos e professores? Tinha muita reclamação

por parte da escola?

- Em que matéria ele tinha mais dificuldade?
- Como foi pra você quando ele reprovou?
- Quem o ajudava a fazer os trabalhos de casa?

Encaminhamento:

- Quem encaminhou seu filho para o psicólogo?
- E para o médico?
- Qual a sua opinião sobre o atendimento psicológico que seu filho receberá?
- Ele tomou algum remédio controlado?
- Você acha que depois que seu filho passou pelo médico, a escola mudou o

modo de ensinamento?

Perspectivas:

- Quais suas expectativas em relação ao seu filho?
- O que repercutiu na vida escolar e pessoal do seu filho ter passado pelo médico

e psicólogo devido o comportamento dele?